

Haute Ecole Valaisanne santé-social
Secteur Travail Social
Filière d'Education Spécialisée
Gravelone 5
1950 Sion

« Stratégies des éducateurs sociaux dans des situations d'aide contrainte »

Résumé :

Suite à divers comportements jugés comme dangereux ou hors normes, les individus peuvent se retrouver d'un jour à l'autre confrontés à une aide prescrite par des autorités de placement et appliquée par des travailleurs sociaux. Cette aide contrainte est alors vécue de différentes manières selon les individus et les éducateurs doivent ainsi mettre à profit des méthodes d'intervention dans ces diverses situations.

Les éducateurs travaillant au sein d'une même institution arrivent dans l'établissement avec un bagage culturel hérité de leur famille et de leur passé. Ils bénéficient tous de connaissances et d'expériences en lien avec leur vécu familial et social. Ces différents aspects peuvent avoir un impact sur la pratique de ces professionnels. Les éducateurs mettent alors en place des stratégies influencées par divers facteurs. En effet, un individu réalise des actions en fonction de différents éléments liés à son parcours de vie ainsi qu'en fonction de la situation dans laquelle celui-ci agit. Cet ouvrage nous montre bien la richesse des interventions et la créativité d'un éducateur dans des situations d'aide contrainte.

Mots-clés : stratégies – aide contrainte – milieu éducatif fermé

**« Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme HES d'éducatrice
sociale »**

**Travail présenté par Cindy Jacquemet
Sous la direction de Geneviève PASCHE**

Novembre 2007

« Les opinions émises dans ce travail
n'engagent que leur auteur ! »

Table des matières

1. Introduction	p. 1
2. La question de recherche, les hypothèses et les objectifs	p. 2
3. Apports théoriques généraux:	
Les stratégies	p. 3
L'intériorisation des normes	p. 5
3.2.1 L' « habitus »	p. 7
4. Le centre communal pour adolescents (CPA)	p. 7
4.1 Apports théoriques spécifiques au milieu étudié:	
4.1.1 Les institutions totalitaires	p. 10
4.1.2 L'aide contrainte	p. 15
4.1.3 La perception	p. 19
5. Méthode de recueil des données	p. 20
6. Description des résultats de nos entretiens	p. 22
7. Analyse des données	p. 42
8. Variables de contrôle :	p. 44
8.1 L'âge	
8.2 Le sexe	
8.3 La durée de travail au sein de l'institution	
8.4 Les rôles au sein du centre	
9. Comparaison avec les idées d'Erving Goffman et de Guy Hardy	p. 45
10. Comparaison des résultats de notre recherche avec nos hypothèses de départ	p. 47
11. Conséquence sur la pratique professionnelle	p. 48
12. Conclusion	p. 49
13. Synthèse	p. 51
14. Bibliographie	p. 53
15. Annexes :	
15.1 Projet	
15.2 Notice d'information aux éducateurs	
15.3 Questionnaire	
15.4 Tableaux synoptiques	

1. Introduction :

En entreprenant nos études à la HES.SO du Valais afin de devenir éducatrice sociale, nous avons effectué un choix décisif pour notre avenir professionnel. Suite à nos stages de formation pratique, notre attrait pour ce métier s'est encore agrandi. Nous avons ainsi, choisi librement, de travailler avec diverses personnes en difficultés.

Lors de nos interventions sur divers terrains, nous avons rapidement constaté que la présence de travailleurs sociaux aux côtés de certains êtres humains n'est pas toujours la bienvenue.

Suite à divers comportements jugés comme dangereux ou hors normes, ces individus peuvent se retrouver d'un jour à l'autre confrontés à l'obligation d'être entourés par des travailleurs sociaux. Les personnes ne désirent apparemment pas toujours recevoir d'aide ou de soutien de notre part.

Dans certains contextes, un suivi éducatif peut leur être imposé. Les individus sont alors confrontés à une aide prescrite par des autorités de placement et appliquée par des travailleurs sociaux. Cette aide contrainte est alors vécue de différentes manières selon les individus. Cette réalité nous a guidés vers notre question de recherche. Nous nous sommes régulièrement interrogés sur les stratégies à mettre en place face à une personne se voyant contrainte d'être aidée.

Comment aider une personne qui ne le désire pas ? Comment intervenir auprès des individus face à des situations d'aide contrainte ? Existe-t-il des stratégies spécifiques dans ces situations ? Diverses questions nous sont alors venues à l'esprit. Nous avons enfin trouvé notre sujet de recherche.

Afin de définir un terrain d'enquêtes, nous nous sommes questionnés sur cette aide contrainte dans des institutions spécifiques. Nous avons pensé qu'au sein de certaines institutions, les personnes ont une possibilité de quitter l'établissement si cette aide ne leur convient pas vraiment. Par contre, au sein d'un milieu éducatif fermé, les individus n'ont, eux, pas le choix que de devoir s'accommoder de cette situation. L'aide contrainte y est imposée quotidiennement.

Les adolescents placés en milieu éducatif fermé (terme défini plus loin) sont donc confrontés à la présence d'éducateurs sociaux. Ces professionnels doivent mettre en place des stratégies face à ces situations d'aide contrainte.

Nous nous sommes alors questionnés :

Ces éducateurs ne seraient-ils pas un peu comme « des artistes-peintres » ayant comme outils de travail diverses couleurs à disposition afin d'ajouter leur touche personnelle pouvant être d'une couleur unique ou alors de diverses teintes ?

2. La question de recherche, les hypothèses et les objectifs:

Pour les différentes raisons citées dans notre introduction, nous nous sommes régulièrement interrogés sur les stratégies à mettre en place face à une personne se voyant contrainte d'être aidée au sein d'un milieu éducatif fermé. Suite à ces réflexions, nous avons choisi d'orienter notre recherche sur ce sujet.

La question de recherche :

Quelles sont les stratégies mises en place par des éducateurs sociaux dans des situations d'aide contrainte auprès d'adolescents de 15 à 18 ans placés en milieu éducatif fermé ? (à l'exemple du Centre communal pour adolescents de Valmont)

Face à cette question, une hypothèse principale est ressortie :

Hypothèse générale :

1. Les éducateurs en situation d'aide contrainte privilégient différents types de stratégies.

Nous émettons cette hypothèse car nous pensons que les éducateurs utilisent diverses stratégies dans des situations d'aide contrainte.

En complémentarité de cette hypothèse :

Sous-hypothèses :

2. Les stratégies des éducateurs varient en fonction du type de situation.
3. Les stratégies des éducateurs varient en fonction de leur perception de l'aide contrainte.
4. Les stratégies des éducateurs se modifient en fonction de la perception qu'ils ont de l'attitude des jeunes.

Ces sous-hypothèses ont été définies car nous pensons que les éducateurs utilisent des stratégies différentes selon les situations dans lesquelles l'aide contrainte est appliquée mais également en fonction des perceptions qu'ils en ont.

Les objectifs :

Les objectifs de notre travail de recherche sont les suivants :

1. Identifier les stratégies des éducateurs dans des situations d'aide contrainte au sein d'un milieu éducatif fermé.
2. Identifier des types de stratégies et les mettre en relation avec des situations d'aide contrainte.
3. Se questionner sur les liens entre les stratégies des éducateurs et la description de celles faites par Hardy et Goffman et en définir les différences.

Notre problématique étant définie nous allons à présent passer à la création de notre travail de recherche. Nous débutons notre travail par l'apport d'éléments théoriques se rapportant aux éducateurs en général. Par la suite, nous définissons notre milieu d'étude choisi afin de cibler plus précisément notre recherche. De là, découleront des éclairages théoriques plus spécifiques.

3. Apports théoriques généraux :

Notre travail de recherche s'intéressant aux stratégies des éducateurs dans des situations d'aide contrainte, nous estimons judicieux de définir le concept de « stratégies » afin d'acquérir des notions théoriques à ce sujet. Par cet apport, nous prenons également connaissance d'éléments liés à l'identité d'un éducateur, éléments qui selon nous peuvent influencer ces stratégies.

3.1 Les stratégies :

Définition :

On peut distinguer diverses définitions du concept de « stratégies ». Nous avons sélectionné celles qui nous paraissent les plus pertinentes pour notre travail.

Une stratégie est un « ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire. »¹

Selon Camilleri, « La notion de stratégie, qu'elle soit comprise comme « un ensemble de dispositions prises par des acteurs pour atteindre un but donné » (Larousse), ou, par référence à la théorie des jeux en mathématiques, comme « un ensemble de décisions prises en fonction d'hypothèses faites sur les comportements des partenaires du jeu » (définition qui a l'avantage d'introduire l'idée d'interaction), suggère, dès lors qu'on l'applique aux phénomènes sociaux ou psychologiques, l'existence d'une certaine liberté d'action des acteurs sur de possibles déterminismes sociaux ou existentiels. »²

La définition dit que malgré les déterminismes sociaux, les phénomènes sociaux doivent être compris en y incluant la possibilité d'une liberté d'action des acteurs. Les éducateurs ont ainsi une part de liberté dans leurs actions. Cette liberté peut être mise à profit différemment selon les individus. Nous pensons dès lors que l'identité de l'éducateur peut influencer ses stratégies.

L'identité :

« Intégrée dans la tendance des sciences sociales à étudier, durant des décennies, les mécanismes psychologiques ou sociaux liés à la conformité sociale et au contrôle social (cf. Faucheux et Moscovici (1971), Lemaine (1974), Kastarsztein (1986), l'identité est souvent utilisée comme un concept générique qui définit un état de la personne ou du groupe auquel on peut se référer dans l'explication de comportements individuels ou collectifs. »³

On dit encore au sujet de l'identité que : « sans prétendre à l'exhaustivité et à une parfaite fonctionnalité, et compte tenu des très nombreux travaux empiriques qui ont été réalisés ces dix dernières années, l'identité pourrait se définir comme : une structure polymorphe,

¹ ROBERT, Paul. Le Petit Robert / Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Dictionnaires Le Robert, 1995, p.2149

² Camilleri, C. (et al). Les stratégies identitaires, Presses universitaires de France, 1997, p. 49

³ Ibid, p. 27

dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport à la situation relationnelle à un moment donné, d'un agent social (individu ou groupe) comme acteur social. »⁴

L'identité peut ainsi se présenter sous plusieurs formes différentes et est considérée comme un processus en mouvement. Selon la définition ci-dessus, nous comprenons que différents éléments constituent l'identité d'une personne. « Cette organisation de différents éléments identitaires (profession, sexe, qualités, nationalité, âge, références idéologiques etc.), dont la combinaison définit un être unique, n'est pas une simple somme de l'ensemble; il s'agit au contraire d'une structure, relativement stable dans le temps (...) mais douée d'une certaine plasticité qui lui permet de changer une partie des éléments qui la composent ou d'en intégrer d'autres suivant les changements objectifs qui se succèdent (...) mais surtout de les organiser en fonction des situations. »⁵

Les personnes ont habituellement une impression de continuité identitaire. Généralement, les individus reconnaissent une personne malgré les années écoulées. Pourtant, comme nous l'avons compris certains éléments identitaires se modifient avec le temps et en fonction du vécu de la personne et des circonstances. Les différents éléments constitutifs de l'identité ne sont donc pas figés. « En effet, chacun de ces marqueurs identitaires se révèle d'une pertinence variable suivant les situations d'interrelation dans lesquelles on se trouve (...) »⁶

L'identité peut être aussi « (...) une sorte de « boîte à outils », selon l'expression de Devereux (1972), chaque « outil » étant un élément identitaire que le sujet choisit en fonction de son adéquation à « l'opération » demandée, autrement dit, suivant la situation d'interaction dans laquelle il est. »⁷

Les différents éléments de l'identité d'un individu vont donc être mis à profit en fonction des situations d'interactions de celui-ci avec une autre personne. « Les relations entre deux acteurs sociaux – ce que l'on désigne habituellement par l'interaction – s'expriment à différents niveaux :

- celui des représentations, qui s'énonce notamment à travers le discours des acteurs,
- celui des relations interpersonnelles des individus ou des groupes, observables dans des situations concrètes de face-à-face,
- et enfin celui des rapports sociaux existants entre les groupes en présence ; (...)»⁸

La relation entre un éducateur et un adolescent varie donc en fonction des facteurs cités ci-dessus. Nous pensons que cela peut influencer également les stratégies des professionnels dans leurs interventions.

Selon les auteurs de l'ouvrage « les stratégies identitaires » « (...) les comportements observés ne peuvent être expliqués par les seules stimulations internes ou externes. Les réponses des individus ne sont pas simplement conjoncturelles mais elles sont toutes et toujours finalisées. L'anticipation omniprésente des effets détermine et structure l'action. »⁹

⁴ Camilleri, C. (et al). Les stratégies identitaires, op.cit, p. 28

⁵ Ibid, p. 46

⁶ Ibid, p. 46

⁷ Ibid, p. 46

⁸ Ibid, p. 52

⁹ Ibid, p. 31

Les stratégies mises en place par un éducateur social dépendent donc des finalités voulues. Nous comprenons alors qu'un éducateur n'utilisera pas les mêmes stratégies si ce dernier souhaite imposer une règle impérativement ou si celui-ci préfère recourir à la négociation pour faciliter l'application des règles, quitte à certains moments à laisser le règlement de côté.

Ces finalités vont donc coordonner les actions des éducateurs. « (...) la stratégie dépend des finalités et stratégies de ceux qui l'entourent. C'est dans l'interaction avec l'environnement que se négocient et se renégocient constamment les buts et les enjeux de l'action. »¹⁰

D'après nos recherches théoriques, les stratégies des éducateurs seraient également réalisées en fonction des enjeux que les individus perçoivent dans une situation donnée. Ces enjeux peuvent être multiples. N'oublions pas que les situations dans lesquelles interagissent les individus peuvent évoluer. Nous pensons alors qu'une personne peut mettre à profit différentes stratégies dans une même situation.

Le milieu dans lequel la personne met en place ses stratégies peut également influencer celles-ci. « Tactiquement les acteurs vont réagir en fonction de la représentation qu'ils se font de ce qui est mis en cause dans la situation, des enjeux et des finalités perçues, mais également en fonction de l'état du système dans lequel ils sont impliqués et qui fait peser sur eux une pression constante à agir dans tel ou tel sens. »¹¹

3.2 L'intériorisation des normes :

Comme nous l'avons précisé auparavant, différents éléments constituent l'identité d'un individu. Certaines de ces particularités peuvent être individuelles ou collectives c'est-à-dire qu'un élément constitutif de l'identité d'un individu peut être semblable à celui d'autres personnes. En effet, l'individu évolue dans un milieu donné, entouré de personnes pouvant développer des éléments identitaires identiques en fonction de normes régies par une société ou un groupe. « Appartenir à une culture, une nation, un groupe implique qu'on soit reconnu comme semblable aux autres sur quelques caractéristiques jugées essentielles, mais rarement explicitées. »¹²

Suite à cette réflexion, nous pensons que l'intériorisation des normes d'un individu peut influencer celui-ci dans ses stratégies mises en place lors de situations d'aide contrainte. Nous avons donc choisi de définir ce concept afin d'amener des notions théoriques à ce sujet. Ce concept sera utilisé lors de notre analyse dans le but de mettre en évidence certains facteurs pouvant influencer les stratégies des éducateurs.

L'individu apprend et intériorise alors des normes liées à son appartenance sociale qui vont régir ses actions. Nous pensons dès lors qu'un éducateur intériorise des normes qui influenceront ses pratiques professionnelles.

Définition :

Les normes :

Une norme « (...) désigne un état habituellement répandu ou moyen considéré le plus souvent comme une règle à suivre. »¹³

¹⁰ Camilleri, C. (et al). Les stratégies identitaires, op.cit, p. 32

¹¹ Ibid, p. 31

¹² Ibid, p. 32

¹³ http://fr.wikipedia.org/wiki/Normes_de_la_soci%C3%A9t%C3%A9 (page consultée le 10 mars)

Dans la vie quotidienne, l'individu est constamment confronté à des normes fixées par la société à laquelle celui-ci appartient. Ces normes varient d'une société à l'autre selon les croyances et les valeurs de celles-ci. Elles évoluent également avec le temps.

Par ces normes, nous voulons en quelque sorte protéger notre environnement et ses habitants. « Nous faisons appel à des normes, quand nous voulons accroître notre sécurité. Nous souhaitons qu'elles soient fixées et respectées : habitations, routes, outils, aliments doivent « répondre aux normes »¹⁴ Lorsque celles-ci concernent les comportements des individus c'est différent. On ne regarde plus forcément « l'aspect protecteur, mais l'aspect arbitraire et oppressif de la norme ».¹⁵

Lorsqu'un comportement ne correspond plus aux exigences et aux normes d'une société, le terme déviance est alors utilisé. La déviance se définit comme un « comportement qui échappe aux règles admises par la société. »¹⁶ Certains de ces comportements sont dommageables et d'autres pas. De plus, il faut distinguer le degré de gravité qui va nous permettre de différencier les actes déviants de la délinquance et de la criminalité.

L'intériorisation :

L'intériorisation est un « processus par lequel une action extérieure se transforme en fait psychique. »¹⁷ Par cette définition, nous comprenons que l'intériorisation est un processus qui fait appel à notre organisme et qui évolue en fait psychique.

L'organisme d'un individu variant d'une personne à une autre, le processus d'intériorisation diffère donc en fonction des êtres humains. « Dans la construction personnelle des connaissances, la démarche d'intériorisation (...) fait référence au processus de négociation de l'apprenant avec l'information qu'il transforme en connaissances. A ce sujet, la théorie socioconstructiviste conçoit qu'au cours de ce passage de l'externe à l'interne, les interactions de l'apprenant avec son contexte social de même que la base de connaissances antérieures de l'individu influent fortement sur ce processus. »¹⁸ Nous pouvons donc ainsi penser que chaque personne intériorise de façon propre les informations reçues de l'extérieur en fonction de divers facteurs tel que le fonctionnement de son organisme, le contexte dans lequel il évolue, son passé et ses connaissances antérieures .

Les éducateurs travaillant au sein d'une même institution arrivent dans cet établissement avec un bagage culturel hérité de leur famille et de leur passé. Ils ont ainsi tous des connaissances et des expériences en lien avec leur vécu familial et social. Les informations reçues durant leur parcours de vie vont ainsi influencer ce processus qui sera différent en fonction de chaque individu. D'après la citation ci-dessus, nous pouvons également envisager qu'une information reçue dans une certaine institution, sera intériorisée de manière différente que si celle-ci venait d'un autre contexte.

On dit aussi au sujet de « l'intériorisation » qu'elle « (...) est la base, premièrement, d'une compréhension des semblables et, secondement, d'une appréhension du monde en tant que réalité sociale et signifiante. Cette appréhension ne résulte pas de créations autonomes de

¹⁴ Kolakowski, L. (et al). Normes et déviances : textes des conférences et des entretiens/organisés par les trente-et-unièmes Rencontres internationales de Genève, Baconnière, 1987, p. 7

¹⁵ Ibid, p. 7

¹⁶ ROBERT, Paul. Le Petit Robert / Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Dictionnaires Le Robert, 1995, p.632

¹⁷ <http://www.dicopsy.com/interiorisation.htm> (page consultée le 10 mars 2007)

¹⁸ <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursgr/post/postit14.htm> (page consultée le 10 mars 2007)

signification par des individus isolés, mais commence quand l'individu « prend en charge » le monde dans lequel les autres vivent déjà. »¹⁹

Le processus d'intériorisation des normes dépend également de la période dans laquelle l'individu le développe. « Il faut plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance. Il en faut beaucoup moins, par contre, pour détruire les réalités intériorisées plus tard. » Ainsi, par exemple, une norme intériorisée à l'âge adulte sera plus facilement détruite si besoin qu'une norme intériorisée au cours de l'enfance.

Pour enrichir ce concept, nous avons choisi de mettre en évidence le concept d'« habitus » défini par Pierre Bourdieu.

3.2.1 L'habitus :

Bourdieu entend par habitus un : « ensemble acquis de dispositions durables qui vont fonctionner comme des schèmes générant conduites et pensées en nombre infini, de structures structurées qui agissent comme des structures structurantes engendrant des pratiques régulières qui ne sont pourtant pas le produit mécanique de l'obéissance à une règle, l'habitus est intériorisation, ou plutôt incorporation (...) des régularités et des potentialités objectives que déterminent les conditions d'existence, et, en même temps, sédimentation de l'histoire passée, de l'ensemble des acquisitions, de l'apprentissage. »²⁰

L'analyse de cette définition nous amène à penser les actions et les comportements d'un individu comme déterminés par sa socialisation. Chaque personne évolue dans un milieu donné qui est structuré par des idées, des pensées ou des normes qui lui sont propres. De ce fait, l'analyse du comportement d'un acteur dans un cadre spécifique pourra s'appuyer sur la description du milieu dans lequel il a évolué.

On peut donc supposer selon cette définition de Pierre Bourdieu que la pratique d'un éducateur est déterminée par les dispositions acquises par celui-ci dans le milieu spécifique dans lequel il a été socialisé. Ainsi, les choix, les stratégies pour lesquels l'éducateur opte seraient en majeure partie explicables par la description de ce milieu.

Toutefois, il serait vain de penser pouvoir déterminer l'habitus et les normes structurantes qui influent sur la pratique de chaque éducateur que nous interrogerons. En effet, les seules données auxquelles il nous semble pouvoir avoir accès au sujet de l'apprentissage primaire voire secondaire que ceux-ci ont reçu resteront évidemment sommaires. Notre recherche, si elle engage l'étude des stratégies mises en place par un éducateur social face à des situations d'aide contrainte, n'aura pas pour propos la définition complexe de chaque parcours de vie des intervenants. Cependant, lors de notre travail nous tenterons de penser chaque action, chaque stratégie comme résultant de l'expérience acquise, de la formation effectuée mais aussi du milieu dans lequel l'éducateur a été socialisé.

4. Le centre communal pour adolescents de Valmont (CPA) :

Pour notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux éducateurs travaillant avec des adolescents placés en milieu éducatif fermé à l'exemple du centre communal pour adolescents de Valmont dans le canton de Vaud.

¹⁹ Berger P. Luckmann T., La construction sociale de la réalité, Collin, 1997, p.178

²⁰ Champagne, P. Christin, O. Pierre Bourdieu : mouvements d'une pensée, Bordas, 2004, p. 68

Définition d'un centre éducatif fermé:

« Les centres éducatifs fermés s'adressent aux mineurs multirécidivistes ou multiréitérants qui font l'objet d'une mesure de contrôle judiciaire ou de sursis avec mise à l'épreuve. Ils constituent une alternative à l'incarcération et viennent toujours après l'échec de mesures éducatives. »²¹

Le centre communal pour adolescents de Valmont est spécialisé dans la prise en charge à court terme d'adolescents et d'adolescentes en difficulté. Les jeunes accueillis sont en général âgés de quatorze à dix-huit ans. Leur placement est demandé exclusivement par le tribunal des Mineurs, le Service de Protection de la Jeunesse du canton de Vaud et les autorités similaires d'autres cantons romands. Ces demandes sont effectuées suite à des actes délictueux et/ ou un mode de vie nuisible à l'intégrité morale et physique de ces jeunes. La demande d'admission pour un jeune doit être adressée au centre par les autorités de placement.

Le centre communal pour adolescents comprend une section préventive.

La section préventive :

En général, cette section est prévue pour des adolescents qui font l'objet d'une enquête pénale et pour des jeunes ayant à priori besoin de bénéficier d'une peine c'est-à-dire d'une « sanction appliquée à titre de punition ou de réparation pour une action jugée répréhensible »²² plutôt qu'une autre mesure telle qu'une action éducative en milieu ouvert. Lors de cette préventive, les pensionnaires séjournent au Centre jusqu'à leur jugement et participent à diverses activités se déroulant à l'intérieur de l'établissement sur des demi-journées. La durée d'un tel séjour pour un adolescent varie d'une heure à quatre ans. Des activités sportives, créatives et manuelles sont alors proposées aux adolescents.

En cas de besoin, les jeunes peuvent avoir également accès aux prestations de spécialistes (psychiatre, psychologue, conseiller en orientation professionnelle).

La détention :

L'adolescent est placé en détention afin d'exécuter une peine. Au Centre de Valmont, la semi-détention est également applicable selon les situations des jeunes. A l'exception de sorties professionnelles, les adolescents ne peuvent pas quitter le centre (soirées, week-end). Il se peut cependant que selon le comportement du jeune, l'institution libère celui-ci durant un ou plusieurs week-ends. Cette décision est en quelque sorte un test dans le but d'un éventuel retour du jeune chez lui.

Ce centre accueille également des jeunes âgés de plus de dix huit ans. Pour être placés dans cette institution lors de leur majorité deux situations sont envisagées:

1. Les adolescents sont contraints de séjourner à Valmont suite à des délits commis lorsqu'ils étaient encore mineurs.

²¹ http://www.insee.fr/fr/nom_def_met/definitions/html/centre-educatif-ferme.htm (page consultée le 21 février 2007)

²² ROBERT, Paul. Le Petit Robert / Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Dictionnaires Le Robert, 1995, p.1620

2. Après un séjour au centre, les jeunes peuvent être placés dans une autre institution. En cas de difficultés lors de ce placement, les services placeurs peuvent recontacter Valmont qui reprend alors en charge l'adolescent quelques jours.

Les arrêts disciplinaires :

Pour une durée d'un à dix jours, le centre communal pour adolescents assure également un rôle de soutien en accueillant des jeunes séjournant habituellement dans d'autres établissements. Cet arrêt disciplinaire est fixé par le tribunal des mineurs.

Section observation :

Lors d'un placement en section observation, des informations précises sur le jeune sont communiquées au centre (comportement...). En général l'observation dure un mois. Durant cette période, les professionnels examinent le jeune sous divers angles (éducatif, pédopsychiatrie, orientation professionnelle). Ils s'informent ainsi sur la situation du jeune, sur ses difficultés et sur ses ressources. Le but de cette observation est de pouvoir proposer par la suite une prise en charge au service placeur.

Durant la période d'observation, les adolescents prennent leurs repas en commun et participent à divers ateliers (création, expression, fer, bois), activités sportives et pédagogiques. Une fois par semaine, les jeunes, accompagnés de professionnels, se rendent à l'extérieur de l'établissement pour pratiquer divers sports (natation, ski de fond, courses en montagne, etc.)

Quotidiennement, les pensionnaires bénéficient d'une prise en charge éducative et sont régulièrement suivis par des professionnels extérieurs (médecin généraliste, psychiatre, psychologue). L'équipe du centre entretient également des contacts avec les familles des jeunes.

Une fois par mois, une synthèse est organisée par les membres de l'équipe psycho-éducative et les représentants de l'autorité de placement afin d'envisager des possibilités pour l'avenir du jeune.

Section Garde Provisionnelle :

« Les pensionnaires sont généralement des adolescent(e)s pour lesquels(les) une observation n'est pas nécessaire (...) en instance de placement dans une autre institution, en attente d'un rapatriement, devant être immédiatement sorti(e) d'un milieu où il(elle) est en danger moral, etc. »²³

Lors d'une mesure de garde provisionnelle, la durée du placement du jeune au centre est négociée à son admission.

Section fille

Cette section peut accueillir six jeunes filles. Le centre tient impérativement à les séparer dans un secteur spécialisé pour des questions de sécurité. Elles bénéficient des mêmes conditions que celles offertes aux garçons et les activités pédagogiques sont mixtes.

Nous remarquons diverses prises en charge des jeunes au sein de ce centre. Nous constatons le contexte particulier d'un tel établissement. Le centre communal pour

²³ Centre communal pour adolescents (CPA) : Lausanne, OLBIS, p. 9

adolescents de Valmont est, comme nous l'avons mis en évidence plus haut, un milieu éducatif fermé. Une privation de liberté est alors exercée sur les jeunes y étant placés.

Nous tenons à mettre un point d'honneur au fait que les intervenants ainsi que l'accompagnement et les moyens éducatifs utilisés lors de la prise en charge des jeunes dans ce milieu diffèrent d'une prison.

4.1 Apports théoriques spécifiques au milieu étudié :

Comme nous l'avons précisé auparavant, le centre communal pour adolescents de Valmont est un milieu éducatif fermé. Ce contexte particulier nous a guidés sur le concept d'«institution totalitaire » qui selon nous dispose de caractéristiques semblables à notre milieu étudié.

4.1.1 Les Institutions totalitaires :

Définition :

Nous pensons que l'établissement de Valmont peut être considéré sous certains aspects comme une institution totalitaire dans le sens où l'a définie Goffman.

Cet auteur définit une institution totalitaire comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées. »²⁴ Nous notons tout de même une différence entre le centre communal pour adolescents de Valmont et cette définition. La durée de séjour pour un jeune au sein de ce centre n'est en général pas longue contrairement aux personnes placées dans des institutions totalitaires. En revanche, les autres points sont similaires.

D'après Erving Goffman (1984), une partie du temps et des loisirs des personnes qui en font partie sont utilisées par les institutions. L'auteur relève que ces institutions procurent un certain espace à ces personnes. Il relate que ce fait peut être poussé de manière plus contraignante dans certaines institutions que dans d'autres. Nous pouvons observer cela dans leur structure. En effet, « signe de leur caractère enveloppant ou totalitaire, les barrières qu'elles dressent aux échanges sociaux avec l'extérieur, ainsi qu'aux entrées et aux sorties, et qui sont souvent concrétisées par des obstacles matériels : portes verrouillées, hauts murs, barbelés, falaises, étendues d'eau, forêts ou landes. »²⁵ Nous retrouvons à Valmont certains de ces aspects comme les barrières dressées aux échanges avec l'extérieur, les portes verrouillées et les hauts murs.

Selon cette définition, les institutions totalitaires sont des établissements avec des caractéristiques communes mais qui varient selon les populations accueillies et les buts à atteindre.

Les différents types d'institutions totalitaires :

Selon Erving Goffman « On peut classer en cinq groupes les institutions totalitaires propres à nos sociétés.

²⁴ Goffman, E., Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, Minuit, 1984, p.41

²⁵ Ibid, p.46

1. En premier lieu, les organismes qui se proposent de prendre en charge les personnes jugées à la fois incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives (foyers pour aveugles, vieillards, orphelins et indigents).
2. En second lieu, les établissements dont la fonction est de prendre en charge les personnes jugées à la fois incapables de s'occuper d'elles-mêmes et dangereuses pour la communauté, même si cette nocivité est involontaire (sanatoriums, hôpitaux psychiatriques et léproseries).
3. Un troisième type d'institutions totalitaires est destiné à protéger la communauté contre des menaces qualifiées d'intentionnelles, sans que l'intérêt des personnes séquestrées soit le premier but visé (prisons, établissements pénitentiaires, camps de prisonniers et camps de concentration).
4. Quatrièmement, les institutions qui répondent au dessein de créer les meilleures conditions pour la réalisation d'une tâche donnée et qui justifient leur existence par ces seules considérations utilitaires (casernes, navires, internats, camps de travail, forts coloniaux et, pour ceux qui en occupent le communs, grandes maisons).
5. Enfin, les établissements qui ont pour but d'assurer une retraite hors du monde même si, en fait, on les utilise fréquemment pour former des religieux (abbayes, monastères, couvents et autres communautés religieuses. »²⁶

Nous pensons que l'institution de Valmont peut être considérée comme une institution totalitaire selon Goffman, dans le sens où ses principales missions sont celles de s'occuper de personnes dangereuses pour la communauté. Nous supposons cette nocivité comme le plus souvent consciente et volontaire. Cette institution vise à protéger, de ce fait, la communauté contre ces agissements. Nous tenons à préciser que cette institution se veut d'abord un centre d'éducation avant d'être un centre de répression. De ce fait, il peut y avoir des mesures de contraintes et d'enfermement dues à des délits mais il y a toujours derrière une mesure éducative.

Le centre communal pour adolescents de Valmont tient tout particulièrement à éviter l'étiquette de « prison ». En effet, cette institution se situe à cheval entre le secteur pénitentiaire, social et pédagogique. Son caractère contraignant se situe dans le fait que les jeunes n'ont pas le choix de leur lieu de résidence, ils sont assignés à l'institution par une autorité extérieure tout comme en prison. Par contre, comme l'institution s'adresse à des jeunes qu'elle ne veut pas stigmatiser à vie, elle recourt à l'aide, mais à une aide d'une espèce particulière que certains auteurs appellent « aide sous contrainte » qui sera définie plus loin dans le texte et qui en fait une institution que l'on peut classer du côté des institutions totalitaires selon les appuis théoriques évoqués précédemment.

Comme nous l'avons remarqué lors de notre recherche, les institutions totalitaires présentent des différences selon les personnes qui y sont accueillies. Ces institutions varient également en fonction de la volonté ou non des personnes à y résider. Au centre communal pour adolescents de Valmont, les jeunes y sont placés contre leur gré. La prise en charge de ces personnes sera alors très différente d'un milieu à l'autre. En effet, le personnel travaillant avec des personnes arrivant au sein d'un établissement volontairement n'interviendra pas de la même manière que le personnel travaillant au sein d'un milieu imposé aux individus.

Ce classement nous permet d'avoir conscience des différentes structures, moyens et populations accueillies qu'implique le terme d'institution totalitaire. Ces établissements visent

²⁶Goffman, E., *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, op.cit., p.46 et 47

ainsi divers buts et objectifs à atteindre (économique, éducation, traitement médical ou psychiatrique, purification religieuse, sanction etc.).

L'admission :

L'admission d'un individu dans une institution totalitaire peut entraîner des privations et des souffrances infligées par le personnel qui y travaille. Ces professionnels effectuent une procédure spécifique : « enregistrement du curriculum vitae, photographie, pesée, prise des empreintes digitales, assignation d'un matricule, fouille, inventaire des effets personnels, séance de déshabillage, de douche, de désinfection, de coupe de cheveux, distribution des vêtements de l'établissement, communication du règlement, affectation dans les nouveaux locaux. Ces formalités d'admission mériteraient d'être nommées « mise en condition » ou « programmation » parce qu'ainsi dépouillé l'arrivant se laisse nivelé, homogénéisé et transformé en un objet que l'on peut livrer à la machine de l'établissement de telle façon que rien ne vienne entraver la marche routinière des opérations administratives ».²⁷

Nous retrouvons quelques aspects de cette procédure lors de l'admission d'un jeune au Centre communal pour adolescents. A son arrivée, le jeune est accueilli par un éducateur si c'est un garçon et par une éducatrice s'il s'agit d'une fille. Suite à une discussion, l'adolescent est contraint à une séance de déshabillage. Il se retrouve alors nu afin de pouvoir le fouiller et lui confisquer tout matériel ou substance interdite dans l'institution. Suite à cela, le jeune doit prendre une douche. Pour la suite de cette admission, le centre n'a pas de procédure formalisée. Celle-ci dépend des professionnels mais surtout des jeunes accueillis. La contrainte n'existe pas seulement pour les jeunes, mais aussi pour les éducateurs qui ont toute une série de règles à appliquer et de comportements à adopter.

Selon Erving Goffman, lors de ces admissions, « (...) si l'on peut amener le nouvel arrivant à manifester d'emblée la plus grande déférence envers le personnel, il sera par la suite facile à manœuvrer, car en soumettant l'individu à ces exigences initiales, on brise en quelque sorte sa « résistance » ou son « caractère » ; c'est l'une des raisons d'être de ces épreuves de force et de ces séances de « bienvenue » (...) »²⁸

Comme nous pouvons le constater lors de la procédure d'admission, les institutions totalitaires interviennent dans la vie du reclus. Erving Goffman donne le nom de « reclus » aux personnes vivant à l'intérieur de ces structures. Afin d'effectuer au mieux ces modalités d'entrée dans l'institution, il est important de s'assurer de la coopération de l'arrivant. Les premiers contacts entre les reclus et le personnel varient selon chaque individu. Les réactions et les comportements sont divers. Une personne qui démontre une attitude provocante et désobéissante est directement mise en garde, sanctionnée et parfois même châtiée dès son arrivée dans l'établissement (le châtiment n'étant pas réalisé à Valmont). N'oublions pas qu'au sein de chacun de ces établissements, les pratiques et les moyens sont différents.

Suite à cette admission, le reclus s'étant fait retirer ses affaires personnelles se voit remettre par le personnel des biens de l'institution semblables à ceux reçus par tous les autres reclus. La présentation personnelle devient différente car il n'a plus accès à ses objets intimes. Ses attitudes, ses gestes et sa posture subissent également des modifications selon les règles imposées par l'institution. Sa personnalité est alors directement atteinte. Nous tenons à préciser qu'au centre communal pour adolescents de Valmont, les jeunes ne reçoivent pas de vêtements spécifiques à l'institution. Par contre, ils sont contraints à des changements dans leurs attitudes et leurs comportements qui sont imposés par le cadre institutionnel. Par

²⁷ Goffman, E., *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, op.cit., p.59

²⁸ Ibid, p.137

exemple, un jeune placé au sein de ce centre doit respecter des règles sur les manières de se tenir à table et ne peut donc pas agir comme bon lui semble.

Dans la vie quotidienne, lorsqu'une personne est confrontée à des ordres en contradiction avec ses valeurs, l'individu peut adopter des comportements de défense. Au sein des institutions totalitaires ces réactions sont immédiatement interpellées par le personnel et le reclus est alors parfois sanctionné. Les stratégies des éducateurs de Valmont face à de tels comportements sont peut-être différentes c'est pourquoi elles feront l'objet de ce travail.

Selon Erving Goffman, « dans les institutions totalitaires, les phases de la vie ne sont pas séparées et la façon dont se comporte un reclus dans une situation donnée peut être utilisée par le personnel soit pour expliquer son comportement soit pour le contrecarrer dans des circonstances tout à fait différentes. »²⁹ Ordinairement, les individus agissent devant des personnes différentes selon les situations et leurs comportements ne les discréditent pas forcément dans d'autres situations.

En général, « c'est une caractéristique fondamentale des sociétés modernes que l'individu dorme, se distraie et travaille en des endroits différents, avec des partenaires différents, sous des autorités différentes, sans que cette diversité d'appartenances relève d'un plan d'ensemble. Les institutions totalitaires, au contraire, brisent les frontières qui séparent ordinairement ces trois champs d'activité. »³⁰ A Valmont, les adolescents dorment, se distraient et réalisent diverses activités dans le même établissement. Nous retrouvons donc cette caractéristique de la définition des institutions totalitaires par Goffman. Certains adolescents peuvent toutefois se rendre dans d'autres lieux sous autorisation de l'autorité de placement et de la direction.

Au sein des institutions totalitaires, les périodes d'activités sont soumises à diverses règles. Celles-ci sont en général collectives et organisées à l'avance par la direction de l'établissement. Indépendamment de ces activités, l'individu est confronté à un certain nombre d'aspects semblables tout au long de son séjour tel que le cadre dans lequel il évolue et les personnes qui l'entourent.

Au sein de ces lieux, les reclus doivent constamment demander des autorisations pour effectuer de simples gestes de la vie quotidienne (fumer, téléphoner, expédier des courriers etc.). Ces demandes peuvent être accordées mais également refusées selon les circonstances. L'individu doit alors faire preuve de soumission et son autonomie est diminuée. « Ainsi l'autorité, dans les institutions totalitaires, s'exerce sur une multitude de détails – habillement, tenue, manières – qui sont soumis à un examen critique de tous les instants. Il est très difficile pour le reclus d'échapper à l'emprise des fonctionnaires qui le jugent et au réseau de contraintes qui l'enveloppent. »³¹ L'autorité à Valmont est incarnée par les éducateurs.

Lorsque le reclus fait preuve d'obéissance et de compréhension, il obtient de la part du personnel des récompenses ou des faveurs. « Les punitions et les faveurs font partie intégrante du mode d'organisation propre aux institutions totalitaires. »³² Le centre communal pour adolescents de Valmont ne travaille pas avec le système de récompenses. Les efforts du jeune se répercutent sur son suivi et son avenir mais cela est une conséquence de ses comportements et non une récompense. Par contre, les éducateurs utilisent la sanction lorsque celle-ci est utile. Les jeunes n'ayant pas de limites et étant caractériels se voient sanctionnés selon les actes et les délits commis. La sanction varie en fonction des individus

²⁹ Goffman, E., *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, op.cit., p.80

³⁰ Ibid, p.47

³¹ Ibid, p.85

³² Ibid, p.95

(retour en chambre, interdiction de sortie de l'établissement durant une certaine période, quelques jours en prison pour adultes etc.) et des situations. Dans certaines situations, les éducateurs doivent éviter le plus possible de sanctionner le jeune. Par exemple, certains adolescents cherchent la sanction car c'est le seul système qu'ils connaissent. Les éducateurs doivent alors les surprendre et inventer de nouvelles réponses à leurs actes.

Les stratégies d'adaptation aux institutions totalitaires :

Ces différents cas de figure nous permettront par la suite d'interroger les éducateurs sur leurs stratégies mises en place lors de situations d'adaptation des jeunes au sein d'une telle institution.

1. Selon Erving Goffman, le reclus peut adopter l'attitude du repli sur soi. L'individu cesse alors de s'intéresser à tout ce qui ne le touche pas directement.
2. « L'intransigeance : le reclus lance un défi volontaire à l'institution en refusant ouvertement de collaborer avec le personnel. »³³
3. L'installation est une autre stratégie pour s'adapter à ces institutions. L'individu se construit un séjour agréable en profitant de toutes les opportunités s'offrant à lui dans l'établissement.
4. La Conversion est aussi utilisée par le reclus pour s'adapter à ces lieux. Le jeune accepte tout ce qui lui est demandé et s'efforce de s'adapter aux comportements souhaités par le personnel de l'institution.
5. « Le mélange des styles : dans la plupart des institutions totalitaires, la majeure partie adopte la tactique qui consiste à « se tenir peinard ». »³⁴ Cela demande de la part du reclus d'utiliser différentes attitudes et stratégies afin de se protéger.

Le personnel et les reclus :

Les reclus entrent dans ces institutions avec un bagage culturel hérité de leur famille et de leur passé. Lors de leur admission au sein de ces établissements, les reclus doivent procéder à des changements dans leurs comportements. Ceux-ci sont imposés par le fait même de n'être plus actifs dans le monde extérieur. Certains comportements sont aussi imposés par les autorités c'est-à-dire par la direction et le personnel de ces lieux. Avant leur admission dans une institution totalitaire, les individus avaient des rôles dans leur vie personnelle et professionnelle. Lors de leurs séjours dans ces lieux, les reclus sont enfermés constamment et se voient dépossédés des rôles occupés à l'extérieur. Ils vivent à l'intérieur des bâtiments et entretiennent des rapports limités avec le monde extérieur. Ce n'est pas le cas du personnel qui quitte l'établissement suite à ses heures de travail effectuées.

Les échanges entre les reclus et le personnel ne sont pas évidents. Chaque individu qu'il soit un reclus ou un professionnel a une image de l'autre. Ces préjugés creusent des fossés entre ces deux groupes et cette distance n'est pas facile à réduire. Nous pouvons constater qu'à l'intérieur de ces établissements deux univers se forment. Le personnel de l'établissement peut toutefois ressentir de la compassion voire de l'amitié envers un détenu. Ces sentiments peuvent entraver la relation et rendre les exécutions de tâches rigoureuses difficiles à imposer. Les professionnels sont alors mis devant la difficulté de garder une distance appropriée avec les jeunes

³³Goffman, E., *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, op.cit., p. 106

³⁴ Ibid, p.109

Les relations entre le personnel et les reclus varient dans chaque situation. Les rapports entre ces deux groupes ne sont pas toujours évidents à gérer. Selon Erving Goffman, « (...) le personnel (...) doit faire face à l'hostilité et aux récriminations des reclus et, en général, il n'y a rien d'autres à opposer que les arguments qui définissent l'optique de l'institution. »³⁵

Au centre communal pour adolescents de Valmont, il n'y a pas de règle officielle sur les méthodes d'intervention avec les jeunes. Les éducateurs se rencontrent régulièrement lors de réunions et partagent leurs expériences et diverses informations sur les reclus. Ils décident ensemble du suivi et de l'attitude à adopter face aux jeunes afin que tous les éducateurs suivent une même ligne de conduite.

4.1.2 L'aide contrainte (selon la théorie de Guy Hardy) :

Comme nous avons pu le constater, au sein des institutions totalitaires une notion d'aide contrainte est mise en évidence par Erving Goffman. Cet auteur relève des exemples à ce sujet mais ne nous donne pas de théorie plus précise sur ce concept. En revanche, Guy Hardy nous transmet diverses informations sur cette aide contrainte.

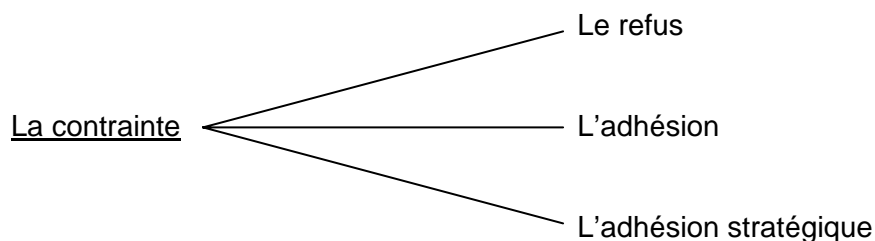
Définition :

« Dans son acceptation la plus courante, une contrainte se définit comme une situation infligée faisant entrave à une totale liberté d'action. La personne a le choix de s'y soumettre ou de s'y soustraire (Hardy, 2001). »³⁶

Les jeunes placés au centre communal pour adolescents de Valmont sont contraints d'y séjourner suite à une décision d'une autorité supérieure. Dès leur admission dans l'établissement, ils sont confrontés à toute une série de règles institutionnelles ainsi qu'à la présence d'éducateurs au quotidien.

Les attitudes des individus face à l'aide contrainte :

Guy Hardy (2001) met en évidence trois attitudes de personnes confrontées à l'aide contrainte.



Le refus :

La personne refuse l'aide imposée. « (...) l'auteur estime que les faits qui lui sont reprochés ne sont pas fondés ou pas déviants. Cette attitude risque d'être interprétée, par le condamnant, comme un signe de mauvaise volonté, de non collaboration, témoignage d'une résistance à entrer dans une dynamique de changement. Elle peut aussi être interprétée comme le témoignage probant de leur inconscience de la problématique personnelle en jeu. »³⁷

³⁵ Goffman, E., Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, op.cit., p.131

³⁶ <http://www.vires.ch/ecrits/interventioncontrainte.pdf> p.1 (page consultée le 18 novembre 2006)

³⁷ <http://www.vires.ch/ecrits/interventioncontrainte.pdf> p.1 (page consultée le 19 novembre 2006)

L'adhésion :

La personne accepte l'aide qui lui est administrée et constate avoir un problème. Selon les situations, c'est la personne elle-même qui devient demandeuse d'aide. Dans le cas contraire, l'aide imposée par une autorité amène l'individu à prendre conscience de ses difficultés et lui apporte un soutien dans les démarches qu'elle n'arrivait pas à entreprendre auparavant.

L'adhésion stratégique :

L'individu feint de vouloir l'aide qui lui est imposée. Il va mettre en place des stratégies afin de faire croire qu'il adhère à ce qui lui est imposé « Il se montre complice de l'aidant et contrôle les « vérités » à dire à l'intervenant de telle manière que celles-ci ne se retournent pas contre lui. »³⁸

Nous relevons des similitudes et des différences entre la théorie de Goffman et celle de Guy Hardy. Nous allons à présent comparer quelques points de leur idée.

Hardy, met en évidence trois attitudes des jeunes face à l'aide contrainte. Tout d'abord, il cite « le refus » que nous pouvons comparer à « l'intransigeance » de Goffman. La personne s'oppose à l'aide qui lui est administrée. Par la suite, il relève l'attitude de « l'adhésion ». Celle-ci peut être mise en lien avec « l'installation » de Goffman. Dans ces cas là, l'individu reconnaît ses difficultés et accepte l'aide qui lui est imposée. Nous notons tout de même une différence avec « l'installation ». Selon Goffman, la personne a effectivement adhéré à l'aide contrainte mais en plus de cela, celle-ci s'y est construite un univers dans lequel elle apprécie évoluer. Pour finir, Hardy relève l'attitude de « l'adhésion stratégique » que nous pouvons comparer à la « conversion » de Goffman. L'individu feint de vouloir cette aide qui lui est imposée. Il va alors adopter des comportements attendus par le personnel de l'institution. A cela, nous allons également garder l'idée de Goffman qui met en évidence l'attitude du repli sur soi. La personne cesse alors de s'intéresser à tout ce qui ne la touche pas directement. Nous conservons également de cet auteur la stratégie du « mélange des styles » ou l'individu adopte diverses stratégies différentes afin de se protéger et d'être tranquille.

Nous pouvons ainsi mettre en évidence six catégories de stratégies adoptées par les individus face à une situation d'aide contrainte.

1. le refus, l'intransigeance
2. l'adhésion
3. l'installation
4. l'adhésion stratégique, la conversion,
5. le repli sur soi
6. le mélange des styles

L'injonction paradoxale :

Comme nous l'avons précisé auparavant, l'adolescent placé au centre possède un bagage culturel hérité de sa famille et de son passé. Lors de son admission au sein de cet établissement, le jeune doit procéder à des changements dans ses comportements.

Selon Guy Hardy, dans les milieux d'aide, le fait de demander à une personne de changer de comportement a des effets pervers. En effet, même si la personne désire effectivement être aidée, elle sera toujours soupçonnée de collaborer uniquement parce que c'est ce que

³⁸ <http://www.vires.ch/ecrits/interventioncontrainte.pdf> p.2 (page consultée le 19 novembre 2006)

les intervenants attendent d'elle. Même si celle-ci change en adoptant les comportements attendus, ils lui reprocheront, malgré tout, son manque de spontanéité. Il faudrait que cela « émane » complètement de la personne, spontanément. Les individus sont ainsi mis dans l'impossibilité de prouver qu'ils veulent spontanément ce qu'un tiers a voulu qu'ils veuillent.

Vouloir faire intégrer des règles, des valeurs et des comportements à une tierce personne relève souvent de la volonté de l'entourage. « La vie est inondée de ces stratégies, conscientes ou non, que nous mettons en place afin que l'autre intègre spontanément, c'est-à-dire sans le savoir et sans le vouloir, nos attentes pour les substituer ou les ajouter aux siennes. »³⁹ « En cela, vouloir que l'autre veuille ce que nous voulons qu'il veuille pour son bien nous apparaît être un des fondements des relations humaines et de la vie en société. »⁴⁰

« Face au paradoxe de l'aide contrainte, afin de « dépiéger » la situation et de se créer des espaces d'intervention satisfaisants, certains professionnels ont choisi de valoriser l'un ou l'autre terme du paradoxe. »⁴¹

- Valoriser l'aide :

Certains professionnels mettent un point d'honneur à valoriser l'aide pour l'individu. Ils utilisent des stratégies d'intervention et essaient le plus possible de diminuer la contrainte. « Ils tentent alors de masquer celle-ci par de subtils jeux d'alliance et de coalition. »⁴² Dans ce cas, l'éducateur ne donnera pas beaucoup d'importance aux raisons, au jugement et aux décisions des autorités supérieures. Il mettra plutôt l'accent sur la relation et sur les objectifs.

- Valoriser la contrainte :

D'autres établissent de préférence des stratégies d'intervention sur la contrainte. « Soit ils en établissent eux-mêmes le contenu (« Pour que l'autorité mette fin à la contrainte, tu devras faire ceci ou cela »), soit ils tentent de la faire préciser par l'autorité contraignante. »⁴³ L'éducateur rappellera ainsi à la personne qu'elle est là suite à une décision rendue par une autorité supérieure et qu'elle doit s'y soumettre.

- (r)user du paradoxe et valoriser une aide émancipatrice :

Selon Hardy c'est « (...) développer une dynamique qui cherche, non pas à nier le paradoxe (...) mais à en (r)user. »⁴⁴ Le paradoxe est bien réel. De ce fait, l'intervenant en tient compte lors de son intervention avec une personne et va essayer de trouver des stratégies afin de créer une relation entre eux et une ouverture au changement.

Selon Guy Hardy, les éducateurs utilisent des stratégies spécifiques à l'une ou l'autre de ces catégories. Lors de notre analyse, nous comparerons ces différents cas de figures avec les stratégies décrites par les éducateurs de Valmont.

Nous constatons par ces différents apports que dans des situations d'aide contrainte les éducateurs bénéficient d'une marge de manœuvre dans leurs interventions. En effet, Guy

³⁹ Hardy G., S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire, Jeunesse et droit, 2001, p.40

⁴⁰ Ibid, p.40

⁴¹ Ibid, p.39

⁴² Ibid, p.39

⁴³ Ibid, p.40

⁴⁴ Ibid, p.40

Hardy met en évidence une « possibilité d'action qui existe entre deux limites pratique et théorique. »⁴⁵

La marge de manœuvre :

Définition :

La marge de manœuvre est donc une possibilité de réaliser des choix dans une action. C'est en quelque sorte disposer d'une marge d'autonomie et de liberté dans ce que l'on fait. « La liberté semble donc une construction personnelle, quelque chose qui s'acquiert au fil du temps, dans un cadre qui nous est fixé par la vie et que nous devons d'abord nous approprier. »⁴⁶

Au sein d'une institution telle que le centre communal pour adolescents de Valmont, les éducateurs entretiennent une relation de pouvoir avec les jeunes. « Dans ces relations de pouvoirs les contraintes cohabitent avec une part de liberté qui est à défendre, à gagner, à élargir au moyen de négociation. »⁴⁷

Les intervenants et la personne contrainte :

Dans le cas d'un adolescent placé à Valmont par le tribunal des Mineurs, l'Etat par l'intermédiaire du financement de ce centre et le juge par l'application des articles de lois vont demander aux éducateurs de faire un travail avec le jeune. L'éducateur est ainsi contraint à un mandat et à un cadre institutionnel. Il se retrouve donc en quelque sorte sur un pied d'égalité avec le jeune car ils sont tous les deux contraints de répondre à la demande de l'envoyeur.

Au sein de ce milieu éducatif fermé, les éducateurs doivent appliquer une aide contrainte prescrite par les autorités de placement. Guy Hardy pense que la difficulté dans le travail éducatif est lorsque la notion « d'aide contrainte » n'est pas consciente, qu'elle n'apparaît pas et qu'on se retrouve en tant que travailleurs sociaux en ayant l'impression qu'on est uniquement dans une relation d'aide auprès de l'usager. Le fait de pouvoir se définir dans une relation d'aide contrainte va permettre d'engager différemment le principe de réelle collaboration et d'aller vers le partenariat. Cela permet également de se situer et de resituer clairement la position de travailleur social par rapport à la personne aidée.

Lors d'un placement en institution, au moins trois personnes sont ainsi directement concernées par l'aide contrainte. Il y a l'envoyeur, l'aidant et la personne placée. L'envoyeur étant dans notre situation le tribunal des Mineurs, le Service de Protection de la Jeunesse du canton de Vaud et les autorités similaires d'autres cantons romands.

L'envoyeur et l'aidant sont deux professionnels confrontés au devoir d'imposer cette aide contrainte au jeune. Afin d'intervenir au mieux, il est essentiel qu'il y ait une collaboration entre les deux et qu'ils respectent leurs compétences et leurs rôles mutuels. Il est également important que ces rôles soient bien définis auprès de la personne contrainte afin qu'elle situe la place qu'occupe chaque intervenant. Suite à cette clarification qui permet à l'usager d'être conscient des différents acteurs qui l'entourent, il est également important que les enjeux de l'aide contrainte soient précisés. Ainsi la personne contrainte pourra prendre ses décisions en toute connaissance de cause.

⁴⁵ http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp (page consultée le 18 janvier 2007)

⁴⁶ <http://quentinphilo.over-blog.com/article-2023942.html> (page consultée le 18 janvier 2007)

⁴⁷ <http://perso.orange.fr/qualiconsult/crozier.htm> (page consultée le 18 novembre 2006)

Au sein de ces relations, chaque individu a une part de responsabilité et devrait investir et assumer sa place en tant qu'acteur. Chaque comportement, attitude et parole d'un individu a un impact sur les personnes en relation les unes avec les autres. « Dans le jeu relationnel qui se construit, toute action, toute réaction d'un acteur peut donc être perçue comme une influence de l'autre et une influence sur l'autre, au sein de la relation. »⁴⁸ Chaque moment d'une situation entre ces acteurs est un instant stratégique.

Afin d'orienter nos recherches, nous avons choisi de sélectionner certaines notions de Guy Hardy et d'Erving Goffman.

Pour la théorie de Goffman, nous gardons l'idée que notre lieu d'étude peut être considéré comme une institution totalitaire selon sa définition. Par la suite, nous tenons à préciser que nous ne nommerons pas les personnes accueillies au Centre communal pour adolescents par le terme de « reclus » comme cet auteur. Nous utiliserons des termes comme « l'adolescent ou le jeune » comme c'est le cas à Valmont. Nous retenons également l'idée de Goffman au sujet du personnel de l'établissement qui selon lui « (...) face à l'hostilité et aux récriminations des reclus (...), n'a rien d'autre à opposer que les arguments qui définissent l'optique de l'institution »⁴⁹. Nous conservons la vision de cet auteur mais pensons contrairement à lui que les éducateurs peuvent adopter d'autres stratégies face à cela. Nous gardons donc ici la proposition de Guy Hardy qui met en évidence trois catégories de stratégies des professionnels face au paradoxe de l'aide contrainte.

4.1.3 La perception :

A présent, en ce qui concerne l'aide contrainte nous pensons que dans ces situations, tous les éducateurs en n'ont pas la même perception. Selon cette réflexion, les stratégies des professionnels peuvent varier en fonction de leur perception de l'aide contrainte et de l'attitude des jeunes en question. Lors de notre analyse, nous confirmerons ou infirmerons ces hypothèses en examinant nos résultats. Nous tenons à présent à mettre l'accent sur ce concept afin d'acquérir des notions théoriques à son sujet.

Définition :

On dit que « pour comprendre la perception, il faut partir de l'idée que tout organisme vivant prélève des informations dans son environnement. »⁵⁰

En voici une définition : « la perception est le phénomène psychologique qui nous relie au monde sensible par l'intermédiaire de nos sens. Le mot perception a un double sens : à la fois perception par les sens, et perception par l'esprit. »⁵¹ D'après cette définition, nous percevons le monde, les objets, les événements en fonction de nos sens et de notre esprit.

La perception par les sens :

La perception est un processus complexe qui implique une construction mentale. « L'idée est que toute activité mentale se traduit de manière physiologique et suppose donc un support biologique, notamment le système nerveux. »⁵² Ce fonctionnement est commun à tous les individus. Celui-ci contient toutefois un grand nombre de particularités propres à chaque personne. Par exemple, une température extérieure de 15° peut être vécue comme une température froide pour une personne et chaude pour une autre. Cela dépend de notre

⁴⁸ Hardy G., S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire, op.cit., p.44

⁴⁹ Goffman, E., Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, op.cit., p.131

⁵⁰ <http://www.dicopsy.com/perception.htm> (page consultée le 10 mars 2007)

⁵¹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Perception> (page consultée le 10 mars 2007)

⁵² <http://www.dicopsy.com/perception.htm> (page consultée le 10 mars 2007)

organisme mais également de notre vécu. Nous ne pouvons pas faire de généralité quant au fonctionnement type des réactions de l'être humain à ces stimulus. Nous pouvons donc ainsi penser que chaque éducateur travaillant à Valmont perçoit les choses et les événements de manières qui leur sont propres.

La perception par l'esprit :

La perception ne dépend pas uniquement des processus physiologiques, mais également du vécu de la personne, de ses expériences passées et de sa situation actuelle.

Certains philosophes tiennent à mettre un point d'honneur sur le fait que « (...) nos sens sont limités et ne nous donnent accès qu'à une partie du réel. »⁵³ Ils soulignent également « que si l'on ne filtrait pas la réalité, celle-ci apparaîtrait comme un immense fatras d'informations sans ordre ni cohérence. »⁵⁴ Un nombre trop considérable de données nous serait transmis. Ainsi par exemple on ne pourrait pas voir un objet car notre esprit serait assailli par de multiples informations. « Pour voir quelque chose, il faut filtrer l'information. Filtrer consiste à sélectionner en fonction d'un but, d'une intention. Percevoir c'est filtrer ; voir, c'est viser. »⁵⁵ Nous pouvons donc penser que les éducateurs de Valmont filtrent diverses informations dans la masse de données qui leur parvient et que le résultat peut être différent d'une personne à une autre.

A partir de différentes théories de la psychologie, nous pouvons dire que la perception est une activité à la fois biologique et mentale. Elle dépend également de l'état dans lequel se trouve l'individu qui perçoit. « Les intérêts, la recherche d'un but, forment l'attitude perceptive qui va orienter la perception au moment où la stimulation intervient. »⁵⁶ Comme nous l'avons compris, la perception peut être influencée par divers facteurs tels que les attentes, la culture, les processus biologiques et physiologiques, les représentations sociales etc. Nous pouvons donc penser que chaque éducateur perçoit les choses et les événements en fonction de son corps, des divers aspects de sa personnalité et de son vécu.

5. Méthode de recueil des données :

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons pris connaissance des débats théoriques de la discipline. Nous avons ainsi recueilli un grand nombre de données dans des ouvrages et autres divers documents.

Pour notre recherche, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux éducateurs travaillant avec des adolescents placés en milieu éducatif fermé où l'aide contrainte y est imposée quotidiennement. Nous nous sommes donc orientés vers le centre communal pour adolescents de Valmont dans le canton de Vaud vu l'accord et l'intérêt portés à notre demande par le personnel de cet établissement. Afin d'obtenir la participation des éducateurs à notre enquête, nous avons collaboré avec le responsable pédagogique de ce centre. Ce professionnel a transmis notre demande à ses partenaires.

Au sein de ce centre, douze éducateurs interviennent dans la prise en charge des jeunes. Lors de notre projet, nous prévoyions de tous les interroger. Malheureusement trois d'entre eux ont refusé pour des raisons qui leur appartiennent. Nous avons tout de même eu l'accord de neuf éducateurs, ce qui représente un grand échantillon de personnes travaillant au sein de cette institution. Cela nous permet ainsi de récolter passablement de données pour notre recherche.

⁵³ Lecomte, J. La perception : filtre de la réalité. Science humaine, 1995, n°49, p. 19

⁵⁴ Ibid, p. 19

⁵⁵ Ibid, p. 19

⁵⁶ <http://www.dicopsy.com/perception.htm> (page consultée le 10 mars 2007)

L'âge des éducateurs interrogés varie entre 21 ans et 59 ans. Ces professionnels ont entre 6 mois et 23 ans d'expérience au sein de cette institution. Il y a trois femmes et six hommes. Parmi eux, figurent une stagiaire, un éducateur en formation et un responsable pédagogique.

Afin d'amener d'éventuelles réponses à nos questions, notre choix s'est porté sur la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de ces éducateurs. Nous avons opté pour cette méthode car elle laisse une part de liberté à la personne interrogée. Nous allons donc nous entretenir avec ces professionnels auxquels nous poserons différentes questions portant sur notre thématique ainsi que par l'apport de vignettes mettant en scène des situations de la vie quotidienne des éducateurs face à l'aide contrainte.

La réalisation des vignettes est basée sur différentes ressources. Dans un premier temps, nous nous sommes inspirés de situations vécues lors de notre pratique professionnelle. Par la suite, nous nous sommes inspirés de stratégies d'adaptation aux institutions totalitaires des jeunes relevées par Erving Goffman ainsi que des attitudes des individus face à l'aide contrainte mise en évidence par Guy Hardy. Ces inspirations vont donc nous permettre d'évoquer des situations particulières aux éducateurs. Nous avons complété notre recherche par l'apport de questions portant sur des caractéristiques de Valmont. Notre guide d'entretien a également été élaboré en fonction de nos hypothèses afin de les confirmer ou de les infirmer. Nous avons donc ciblé nos questions selon nos idées de bases. Nous sommes tout de même restés prudents lors de sa mise en application afin de ne pas influencer les éducateurs interrogés dans leurs réponses.

Nos entretiens se sont déroulés au sein du centre communal pour adolescents de Valmont. Nous avons questionné les éducateurs dans un bureau, à l'abri des regards. Nous avons souhaité nous isoler pour limiter l'influence des jeunes, des collègues et de la direction de l'institution sur les données transmises par ces professionnels. En effet, le fait de réaliser nos entretiens au sein de ces lieux peut amener la personne à une retenue sur ses réponses vis-à-vis de ses partenaires et de la direction de l'institution. C'est pour cette raison que nous avons choisi de les réaliser dans un bureau sans qu'il n'y ait d'interférence directe avec autrui afin de laisser la personne s'exprimer librement.

Les entretiens se sont déroulés dans un climat détendu pour la plupart des personnes interrogées. Nous tenons tout de même à préciser que la stagiaire était plus stressée que les autres professionnels par nos questions. Elle a cependant répondu à toutes nos interrogations.

En cours d'enquête, nous avons choisi d'apporter des questions supplémentaires aux cinq dernières personnes interrogées. Nous avons pris cette décision afin d'enrichir notre recherche. Ces compléments seront précisés dans la suite de notre travail.

Pour ne pas déformer les propos de nos interviewés et en saisir toutes les nuances, nous avons choisi de les enregistrer et ce, avec le consentement des personnes interrogées afin de ne pas en perdre une « miette ». A la suite de cette récolte de données abondantes, nous nous sommes retrouvés avec une foison d'informations à analyser.

Nous avons donc dans un premier temps retranscrit nos entretiens mot à mot afin de conserver toutes les données transmises. Par la suite, nous les avons relus minutieusement plusieurs fois et nous en avons ressorti les idées principales dans des tableaux synoptiques. Pour finir, nous avons analysé le contenu de ces données.

6. Description des résultats de nos entretiens :

Afin de mettre en évidence les stratégies des éducateurs dans des situations d'aide contrainte, nous avons choisi de réaliser une description étoffée des résultats obtenus lors de nos entretiens. Nous sommes conscients de l'ampleur de cette description mais nous pensons qu'elle est nécessaire pour prendre connaissance des multiples stratégies utilisées.

L'analyse du discours des éducateurs va porter sur les modes de réaction de ces professionnels dans certaines situations construites à partir de faits vécus lors de notre pratique professionnelle, des modes de réaction élaborés par Hardy et Goffman et sur des caractéristiques du milieu étudié.

Dans un premier temps, nous allons vous présenter les réponses des éducateurs face à des situations d'aide contrainte qui sont inspirées de nos pratiques professionnelles.

Lors de nos entretiens, nous nous sommes donc intéressés dans un premier temps aux réactions des éducateurs dans le cas où un jeune leur donne des coups ou s'il les insulte. Cette situation nous permet de découvrir si ces professionnels adoptent des stratégies spécifiques en fonction de l'acte.

La plupart des personnes interrogées, c'est-à-dire plus précisément huit éducateurs sur neuf, adoptent des réactions différentes en fonction du type de violence utilisée (physique ou symbolique).

L'éducateur ne partageant pas cet avis, met en évidence d'autres facteurs influençant ses réactions. Il réagit de manière différente selon les situations. Nous pouvons penser qu'il n'aura pas la même attitude avec un jeune utilisant la violence physique et un jeune utilisant la violence verbale mais également avec deux jeunes ayant eu le même comportement mais pour diverses raisons. Deux éducateurs ayant des réactions différentes en fonction de l'acte tiennent également à souligner cet aspect. Nous tenons à marquer cette différence entre l'acte qui est un fait et la situation qui est une prise en compte plus globale du problème.

Nous avons également ressorti de cet entretien une différence de réactions en fonction de la nature de la relation entre le jeune et l'éducateur. Ce dernier se sent beaucoup plus libre d'intervenir physiquement avec un jeune avec lequel il a une bonne relation qu'avec un jeune qu'il ne connaît pas ou peu. La relation éducative entre ainsi en ligne de compte.

Des éducateurs ayant des réactions différentes en fonction du type de violence utilisé mettent également en évidence certains facteurs.

Une personne interrogée précise que ces réactions diffèrent en fonction des circonstances.
« ...un jeune qui est très (...) malade, qui a appris une extrême mauvaise nouvelle, qui pète un câble comme ils disent et puis il y a un mauvais geste qui part, à la limite on va peut être y répondre de manière beaucoup moins sanctionnante qu'un jeune qui cherche à prendre le pouvoir de façon tout à fait consciente, qui cherche à manipuler ou cherche à humilier quelqu'un par une insulte ou par n'importe quoi. »

Lors de nos entretiens, deux éducateurs ont mis en évidence que leur réaction pouvait différer en fonction de la personne. Les professionnels tiennent compte ainsi de la maturité, des dispositions cognitives, du potentiel, de l'âge, du parcours et de la situation personnelle du jeune. Ils réagissent donc différemment en fonction des caractéristiques de chacun. Ils adoptent ainsi des attitudes spécifiques à chaque jeune.

Le moment où se déroule la situation influence également l'attitude d'un des éducateurs interviewés. Il ne réagit pas de la même manière si l'incident se passe le matin au réveil du jeune ou lors d'une activité. La réaction dépend également de l'état dans lequel il se trouve et l'état du jeune à l'instant où l'altercation se produit.

Un autre facteur influençant la réaction d'un des éducateurs est la différence entre une agression jugée comme volontaire ou non. Celui-ci accordera une plus grande importance à un coup donné consciemment plutôt qu'à un geste arrivant malencontreusement sur lui. *« Effectivement c'est différent entre agresser quelqu'un alors, entre agresser quelqu'un, si c'est une attaque volontaire ou si c'est lors d'un match de foot un coup qui part, un coup de pied qui part (...) ».*

Nous remarquons ainsi que divers facteurs sont à prendre en compte lorsqu'un éducateur réagit face à une violence physique ou verbale. Nous allons à présent, mettre en évidence les stratégies des éducateurs face à ces situations. Dans un premier temps, nous nous baserons sur les réactions en lien avec une violence physique et dans un deuxième temps les réactions en lien avec de la violence verbale.

Lors de violence physique, cinq éducateurs mettent en évidence une tendance à l'autoprotection. La manière de le faire varie selon les personnes. Un éducateur esquisse les coups et utilise de la violence physique pour se défendre uniquement s'il y a des risques d'atteinte à son intégrité corporelle. C'est également le cas pour un autre éducateur qui adopte des réactions physiques de défense. D'autres manières de se protéger sont ressorties de nos entretiens. Un éducateur évite d'être seul en présence du jeune en question, un autre se défend pour sa survie mais ne se prononce pas sur la façon de le faire et pour finir un éducateur ne se laisse pas taper dessus mais ne dit rien de plus.

Un éducateur ayant le souci de se protéger fait également référence à la prévention contre d'autres types de violence. Pour cela, comme nous l'avons précisé plus haut, il esquisse les coups, rend si besoin mais ne va pas plus loin dans ses gestes. Il veut ainsi éviter plus de violence qu'il n'y en a déjà au sein de l'altercation.

La prise de distance est également utilisée afin de se protéger et d'éviter tout débordement de la part du jeune où peut-être même du professionnel. Cette stratégie est relevée par l'une de nos personnes interrogées. L'éducateur prend ainsi du recul et met par la même occasion une distance physique entre le jeune et lui.

Une autre méthode retrouvée dans notre analyse est la résolution du problème en équipe. L'éducateur transmet les faits à ses collègues. Il n'est à présent plus le seul à décider de ses actions mais plusieurs professionnels se réunissent afin de trouver une solution au problème survenu entre un jeune et un adulte.

Un éducateur utilisant l'autoprotection lors d'une situation de violence physique de la part d'un jeune met en évidence également son souci de protéger ses collègues. Il affirme ne pas laisser le jeune taper sur un autre éducateur mais ne se prononce pas plus dans la manière de le faire. Nous remarquons un bel esprit d'équipe.

Lors de nos rencontres, un éducateur affirme ne pas pouvoir prévoir ses réactions. Celles-ci se passent sur le moment. Il ne peut pas nous donner plus de précision. Ses réactions sont imprévisibles.

Nous allons à présent nous intéresser aux réactions des éducateurs face à la violence verbale d'un jeune.

Lors d'insultes envers lui, un éducateur dit montrer son désaccord et sanctionner le jeune si besoin. Il tente ainsi de faire comprendre à l'individu qu'il n'a pas à l'agresser et qu'en agissant ainsi il aura des problèmes. De cet entretien ressort une volonté de persuasion face au jeune mais l'éducateur ne s'exprime pas davantage sur les moyens utilisés.

Un des collègues utilise, quant à lui, les mêmes stratégies devant une violence physique ou verbale. Il prend de la distance avec le jeune et résout le problème en équipe comme nous l'avons décrit plus haut. Il nous précise tout de même que ses réactions sont différentes en fonction de l'intensité de l'acte. Elles sont plus fortes lors de violence physique.

Lors de violence verbale, ce même éducateur adopte aussi une stratégie d'attentisme jusqu'à ce que survienne une accalmie. Ce moyen a également été souligné par un autre éducateur lors de nos entretiens. Ils attendent que la situation se calme et que tout le monde reprenne ses esprits. Une fois le jeune calmé, un de ces deux éducateurs utilise la méthode suivante. Il laisse le jeune réfléchir un moment et par la suite parle avec lui des raisons de son comportement. Cette réaction est également citée par un autre éducateur qui lui, réagira directement par la parole et n'attendra pas forcément que le jeune se calme auparavant.

La prévention d'autres types de violence est une méthode choisie par deux professionnels interrogés afin d'éviter d'entrer dans un circuit de violence. Ils tentent ainsi de ne pas amplifier la situation et de ne pas provoquer plus de violence qu'il n'y en a déjà mais ne se prononcent pas plus sur leur manière de faire. Un de ces deux éducateurs met également la résolution de problèmes en équipe comme une stratégie utilisée face à cette violence verbale.

Pour notre analyse, nous tenons à préciser que trois éducateurs interviewés s'expriment sur les facteurs influençant leur réaction mais ne se prononcent pas sur les stratégies utilisées dans ces situations.

A présent, nous souhaitons faire ressortir les réactions des éducateurs face à un jeune manifestant un désaccord sur une règle de l'institution. Nous avons choisi de leur présenter cette situation afin de mettre en évidence leurs stratégies face à une telle opposition. Celle-ci a été proposée à cinq éducateurs sur neuf vu les modifications apportées en cours de recherche. En effet, suite au quatrième entretien nous avons modifié cette question afin d'acquérir de plus amples informations.

La persuasion est une stratégie utilisée par la plupart de nos éducateurs. Ils mettent un point d'honneur à expliquer le sens de la règle, à la rappeler et à la repréciser. Ils essayent ainsi de convaincre le jeune à intégrer et à respecter la règle. Un de ces trois éducateurs, tient tout de même à indiquer que ses réactions peuvent varier en fonction des situations.

Un professionnel interviewé n'adoptant pas cette méthode, précise que ses réactions sont différentes en fonction de la récidive ou non. Lors de réitération, cet éducateur opte pour intervenir fermement face au jeune. Cette intervention est alors autoritaire et/ou punitive. Il souligne également une différence dans ses réactions si le jeune connaît les règles ou non. Quand il les connaît, l'éducateur pense qu'il n'y a aucune raison de ne pas intervenir et de ne pas sanctionner ce comportement. Il utilise alors la sanction comme stratégie face à cela.

Le dernier éducateur interrogé, nous parle lui de sa tolérance à la différence. Il a ainsi une réaction positive face à cette situation car selon lui la règle est faite pour être adaptée et estime qu'il est bien que le jeune se révolte un peu. Il va toutefois remettre en place les règles si besoin et les redire au jeune. Il lui transmet alors des informations répétées.

En complémentarité avec la situation présentée ci-dessus, nous nous sommes informés auprès des éducateurs en leur demandant s'ils parlent plus souvent en leur

nom, au nom de l'institution et de son règlement ou au nom des autorités de placement lors de désaccord avec un jeune. Nous allons décrire ici un ordre de priorité des références des professionnels et mettre en parallèle les raisons qui les font agir ainsi. Notre intention est de voir dans quelle mesure les éducateurs se réfèrent aux normes de l'institution comme nous le montre Goffman dans sa théorie sur les institutions totalitaires.

Deux éducateurs affirment parler d'abord en leur nom c'est-à-dire qu'ils se réfèrent à leurs propres valeurs et à leur propre mode de penser dans ces situations. Ils ajoutent par la suite, chacun, des appuis à ces références et des raisons d'agir ainsi.

Un éducateur interviewé s'exprime d'abord en son nom en s'appuyant aussi sur le règlement de l'institution. Il utilise cette méthode dans le but de donner un sens aux règles ou aux demandes se rapportant aux jeunes. Il invoque également la cohérence du fonctionnement d'équipe. Cette reconnaissance de l'autorité d'équipe va de pair avec un souci de ne pas moduler les règles. Celles-ci doivent être appliquées de la même manière par l'ensemble de l'équipe.

Une autre personne parle également d'abord en son nom. Elle s'exprime en tant qu'être humain, par la suite elle se réfère au règlement et après elle fait référence à la société en général. Elle nous donne comme raison le bon sens et la logique. Elle ne se prononce pas plus à ce sujet. La règle n'est donc pas à discuter, elle s'impose. Nous voyons ici une reconnaissance de l'autorité de l'institution.

Un éducateur nous dit parler en son nom mais également au nom de l'institution et de son règlement. Il ne donne pas un ordre de priorité entre les deux. Il estime représenter une unité au sein de l'institution, une collectivité et des règles. Celles-ci sont déjà gérées et régies par la société. Comme relevé ci-dessus, la règle n'est pas à discuter, elle s'impose. Il y a alors également une reconnaissance de l'autorité de l'institution.

Nous retrouvons cette même raison chez un éducateur parlant en priorité au nom de l'institution et par la suite éventuellement au nom des autorités de placement.

En plus de ce professionnel, trois autres éducateurs s'expriment en priorité au nom de l'institution. Selon l'un d'entre eux, c'est un sentiment d'appartenance qui l'amène à adopter une telle attitude. Pour les deux autres, c'est une référence au cadre institutionnel qui selon eux détermine leurs exigences face au jeune. Un éducateur précise que la règle n'est pas à discuter et l'autre y ajoute comme raison une reconnaissance de l'autorité d'équipe. Ce dernier a alors un souci de règles non modulables. Elles sont à appliquer de la même manière par l'ensemble de l'équipe. Cela permet d'éviter des interprétations personnelles et des façons de faire différentes de la part de chacun de ses collègues.

Deux éducateurs ne mettent pas une priorité à parler en un nom spécifique. La référence varie en fonction des situations. (Selon l'intégration des règles sociales, l'acceptation ou non des lois, le contexte familial et social du jeune, le placement et les règles) Nous comprenons alors que ces éducateurs s'exprimeront en fonction de ces divers facteurs. Par exemple, lors d'une enquête, lorsqu'un adolescent est placé à Valmont pour une préventive et qu'il désire voir un autre jeune impliqué dans la même affaire, les éducateurs refuseront cette demande. Ils s'exprimeront alors au nom des autorités de placement qui ont eux interdit tout contact entre ces deux jeunes. Par contre, si ce dernier est en désaccord avec une règle institutionnelle, ils s'exprimeront au nom de l'institution et de son règlement. Ils parleront ainsi parfois au nom de l'institution, parfois au nom des autorités de placement et parfois en leur nom.

Comme nous l'avons précisé auparavant, au centre communal pour adolescents de Valmont, des fouilles sont effectuées lors de l'admission des jeunes afin d'éviter que ces derniers amènent au sein de l'établissement des objets ou des substances dangereuses, voire illicites. Il arrive cependant que certaines personnes placées réussissent à en introduire. Nous nous sommes alors intéressés lors de nos entretiens aux stratégies des éducateurs lorsque ceux-ci surprennent un jeune en possession de drogue au sein de cette institution. Vu les modifications apportées en cours de notre recherche, nous avons interrogé dans un premier temps quatre professionnels lorsqu'une telle situation se produit pour la troisième fois consécutive.

Une personne interviewée nous précise qu'elle sanctionne immédiatement le jeune. Elle ne laisse rien passer et n'attend pas la troisième fois pour intervenir. Le produit est alors confisqué et une communication sur la consommation de produits illicites est faite avec le jeune. Par la suite, cet éducateur collabore avec le réseau secondaire du jeune ainsi qu'avec des services spécialisés de l'addiction.

Lors de situation comme celle citée plus haut, un éducateur utilise quant à lui la stratégie de la communication au sujet des risques d'un tel comportement. Il parle alors avec le jeune de sa conduite et l'avertit des conséquences de celle-ci. Suite à cette discussion, l'éducateur transmet ces informations à l'équipe éducative et ils prennent ensemble une décision. Ils tentent ainsi de résoudre le problème en équipe. Le jeune est par la suite sanctionné. Il se retrouve retiré du groupe pour quelques heures à une journée et un travail communautaire lui est confié. Celui-ci est utile et en lien avec son comportement (Ex : désherber).

Une personne utilise également la communication mais il insiste plutôt sur son mécontentement. L'éducateur exprime son énervement et reprend plus calmement par la suite cette discussion avec le jeune. Le dialogue est alors réinstauré entre les deux interlocuteurs.

Pour finir, l'éducateur restant ne se prononce pas clairement sur ses réactions face à cette situation. Selon lui, la réaction ne dépend pas forcément de la récidive. C'est la réponse à cette transgression qui sera différente. Il nous précise que lorsque ce comportement se produit plusieurs fois, de nouvelles réponses sont alors inventées mais ne nous dit rien de plus à ce propos.

Par ces différentes réponses, nous pouvons remarquer que la communication est une stratégie utilisée par la plupart des personnes interrogées mais que son contenu varie selon les individus. Nous constatons également que la sanction est employée à deux reprises.

Dans un deuxième temps, nous avons interrogé cinq autres éducateurs face à une situation telle que nous l'avons décrite ci-dessus. Nous y avons tout de même ajouté des modifications c'est-à-dire que les professionnels ont été sujets à deux questions au lieu d'une. En premier lieu, nous nous sommes intéressés à cette situation se produisant pour la première fois et par la suite lorsqu'une telle situation se produit pour la troisième fois. Notre intention est de savoir si les stratégies de ces éducateurs diffèrent lors de récidive ou non.

Lorsque les professionnels surprennent un adolescent pour la première fois en possession de drogue, ils confisquent tous le produit. Ils saisissent la substance illicite mais ne nous donnent pas plus de précision sur ce qu'ils en font.

Quatre éducateurs interviewés mettent en évidence comme stratégie utilisée la décision collective, c'est-à-dire d'équipe, lors d'un problème comme celui-ci. Deux d'entre eux l'orientent sur la sanction à prendre. Ils consultent ainsi leurs collègues afin de partager leurs informations et d'envisager des sanctions. Les deux autres éducateurs ne précisent pas que

la décision collective porte spécialement sur la sanction. Ils communiquent sur les diverses interventions envisageables selon les situations.

D'autres réactions sont également ressorties de nos entretiens. Lors d'une situation comme celle-ci, un éducateur rappelle les termes du règlement au jeune, deux autres avertissent le service placeur ou l'autorité de surveillance afin de dénoncer l'incident. Une de ces deux personnes nous confie également retirer momentanément le jeune du groupe. Un autre éducateur nous précise adopter une stratégie de communication avec le jeune. Il s'entretient avec lui au sujet des raisons qui l'ont poussé à consommer le produit. Il entame alors une discussion suivie d'une négociation avec le jeune.

Par la suite, ces mêmes éducateurs se sont également exprimés sur leurs réactions face à un adolescent surpris pour la troisième fois consécutive en possession de drogue.

Trois professionnels ont mis en évidence le facteur de récurrence du jeune ou non. Selon eux, leurs réactions varient en fonction de cela.

Ce n'est pas le cas pour toutes les personnes interrogées. Une d'entre elles nous précise que sa réaction est indépendante de la récurrence. C'est la sanction qui varie en fonction du nombre de fois que le jeune a transgressé cette règle. Un autre éducateur ne s'exprime pas sur ce facteur. Selon lui, lors de récurrence c'est une remise en question qui s'impose mais ne dit rien de plus à ce sujet.

Pour les éducateurs ayant des réactions différentes en fonction du récidivisme ou non, ils nous donnent également d'autres informations sur leur manière d'intervenir lors de ces situations.

Deux éducateurs mettent en évidence la résolution du problème en équipe. Le premier se réfère toujours à ses collègues pour prendre une telle décision. Cette réaction est automatique. Le deuxième transmet les informations en colloque ainsi qu'au service placeur. La situation est alors évaluée par l'ensemble de l'équipe éducative. Cet éducateur ajoute toutefois une personne supplémentaire qui est le jeune à cette résolution du problème. Il met un point d'honneur à ce qu'il y ait collaboration et participation du jeune.

Nous retrouvons également comme réaction, la communication sur les faits avec le jeune. Cet éducateur nous cite cette méthode et la complète avec la sanction. Nous ne pouvons pas y ajouter de précision car ce dernier ne se prononce pas davantage à ce sujet.

Lors de nos entretiens, nous avons également abordé les réactions des éducateurs lorsque ceux-ci parlent avec un jeune de son comportement inadéquat et qu'un autre jeune vient à son secours pour justifier ce comportement. Nous leur avons présenté cette situation afin de percevoir si les stratégies face à cette aide contrainte sont compatibles avec l'intervention d'un autre jeune.

Quatre éducateurs sur neuf mettent un point d'honneur à communiquer en aparté avec le jeune. Ils essayent ainsi de ne pas y mêler d'autres personnes. Pour cela, diverses méthodes sont mises à profit. Un éducateur tente de distraire le jeune s'immisçant dans la conversation en l'envoyant par exemple faire quelque chose. Si cela ne fonctionne pas il fait appel à ses collègues. Ils interviennent alors en prenant en retrait le deuxième jeune afin que l'éducateur concerné puisse terminer sa conversation avec le premier. Nous remarquons ici une stratégie de résolution du problème en équipe. Lors d'une telle situation, une personne désirent s'entretenir en aparté avec le jeune, nous explique que pour cela elle renvoie dans un premier temps le jeune qui vient s'imposer dans la conversation et essaye par la suite d'entraîner le jeune avec lequel elle dialoguait un peu plus loin. Un autre éducateur nous précise qu'il évite de parler à un jeune de son comportement publiquement, en guise de

prévention d'une montée de violence du groupe. Il essaye ainsi d'éviter que les autres jeunes se liguent contre lui. Il préfère alors le faire en aparté. La quatrième personne ayant cette volonté, se pose tout d'abord la question de savoir ce qu'il y a derrière cette attitude. Il transmet alors au jeune se mêlant à la discussion son ouverture au dialogue mais lui précise que cela se fera plus tard. Il lui stipule également son désaccord face à son attitude.

Un éducateur interrogé montre également au jeune venant au secours du premier son désaccord. Il lui précise que ce n'est pas son problème mais ne nous donne pas plus de précision sur ses réactions.

Face à la situation décrite plus haut, un éducateur de Valmont nous informe, lui, utiliser une stratégie de persuasion. Il entame alors des explications avec le jeune s'immisçant dans la conversation. Lors de cette discussion, l'éducateur s'exprime aussi sur le comportement attendu d'un jeune placé au sein de l'institution. Il se réfère également aux règles afin d'appuyer ses propos.

Une personne interrogée préfère quant à elle avoir une discussion avec les deux jeunes. Elle est ouverte à un éventuel débat. Elle tente par la même occasion de percevoir si cette alliance se fait régulièrement entre eux. Cet éducateur nous précise tout de même que ses réactions diffèrent en fonction de la manière dont intervient la tierce personne. Nous constatons alors que si le jeune s'impose en coupant la parole la réaction de cet éducateur est différente que si le jeune le fait avec du respect.

Lors de ce point, deux éducateurs de Valmont nous affirment que leurs réactions varient en fonction des circonstances. Dans certaines situations ils préfèrent la communication en aparté et dans d'autres, la communication avec les deux jeunes. Leur stratégie diffère donc selon les particularités qui accompagnent les faits.

Dans les points suivants, nous nous sommes inspirés de la théorie d'une stratégie d'adaptation des jeunes aux institutions totalitaires relevée par Erving Goffman qui est « l'intransigeance » ainsi que de l'attitude de « refus » face à l'aide contrainte mise en évidence par Guy Hardy pour formuler nos questions.

Nous avons interrogé les éducateurs de Valmont sur leurs réactions face à un adolescent ayant reçu des médicaments le matin, n'ayant pas de fièvre, se plaignant de maux de tête et ne voulant pas aller travailler dans les ateliers.

Deux éducateurs nous ont répondu que leurs réactions dépendent de la sincérité du jeune. Ils n'ont donc pas les mêmes réactions si le jeune joue la comédie ou pas. Une de ces deux personnes utilise comme stratégie la communication quant à l'état actuel du jeune et quant aux raisons de son mal de tête. Il met en œuvre par la suite une méthode de persuasion afin de convaincre l'adolescent de se rendre à l'atelier. Le deuxième éducateur agit en fonction de la connaissance qu'il a du jeune. Il essaye ainsi de percevoir la sincérité du jeune. Il semble agir aussi en fonction de son expérience avec le jeune. Cet éducateur utilise également comme stratégie la référence à la règle. Le jeune doit ainsi rester en chambre pour refus d'activité. Si le mal perdure, celui-ci nous dit faire appel à un médecin. C'est le cas également pour un de ses collègues qui souligne la collaboration avec un médecin lors d'une telle situation.

La stratégie de la référence à la règle est adoptée par trois autres de nos éducateurs. Un jeune refusant une activité doit rester en chambre et l'éducateur ne lui propose pas autre chose. C'est le règlement de l'institution qui impose cela. Certaines de ces personnes ajoutent aussi faire usage d'autres stratégies dans cette situation. Une d'entre elles nous précise que sa réaction dépend de la récurrence ou non du jeune. Une autre utilise la communication quant à l'état actuel du jeune et quant aux raisons de son mal de tête. Nous

tenons à préciser que cette stratégie a été citée à trois reprises lors de nos entretiens. Pour finir, un éducateur met en œuvre la persuasion face au jeune afin de résoudre le problème.

Un de nos éducateurs utilisant la communication quant à l'état actuel du jeune et quant aux raisons de son mal de tête nous sensibilise au fait qu'il aborde la situation de manière globale. Il prend ainsi en considération l'intégralité du problème.

Lors d'une telle situation, un professionnel s'oriente plutôt vers la résolution du problème en équipe. Il met en évidence son souci de ne pas pénaliser les autres jeunes sur le moment en passant trop de temps avec celui refusant l'activité. Il se réfère alors aux coordinateurs.

Un éducateur interrogé ne se prononce pas précisément sur ses réactions. Selon lui, celles-ci dépendent de la manière dont le jeune se confie, du temps à disposition et des causes de ce comportement. Ses stratégies varient donc en fonction de ces facteurs.

Les éléments pris en compte par l'éducateur ci-dessus se retrouvent également cités par un de ses collègues. Celui-ci essaye de les analyser et entame par la suite une négociation avec le jeune. Si le mal perdure, comme nous l'avons déjà mis en évidence plus haut, cet éducateur fait appel à un médecin.

Par la suite, nous avons décrit aux éducateurs une situation dans laquelle un adolescent placé au sein de l'institution refuse souvent de débarrasser la table. Nous ressortons ici leurs stratégies face à une telle attitude.

Quatre éducateurs se réfèrent aux règles de l'établissement lors d'un problème comme celui-ci. Ils mettent en évidence la participation nécessaire du jeune aux tâches quotidiennes qui sont imposées par le règlement. Ils rappellent au jeune le contenu de la règle et les conséquences de sa transgression. Le jeune est alors libre d'agir comme il le souhaite mais devra par la suite en assumer les conséquences. Nous tenons à souligner que deux de ces éducateurs sont vraiment intransigeants sur la question. Ils ne laissent absolument pas faire le jeune. Selon eux la règle c'est la règle et elle est applicable à tout le monde sans exception. Elle n'est pas à discuter.

Deux éducateurs se référant aux règles mettent en évidence une stratégie de négociation avec le jeune. Ils essayent ainsi de comprendre le comportement du jeune et de lui expliquer leurs points de vue. Une discussion est alors lancée afin de trouver une solution au problème.

Si cette négociation n'aboutit à rien, l'un de ces deux éducateurs utilise alors la sanction. Cette stratégie est ressortie à cinq reprises lors de nos entretiens sur cette question. Les professionnels imposent alors au jeune d'aller manger en chambre. Ils sont exclus du groupe pour une certaine durée et le réintégreront quand ils accepteront de participer aux tâches.

Un éducateur ne s'étant pas exprimé sur la référence aux règles, nous précise également utiliser la négociation comme stratégie face à un jeune refusant souvent de débarrasser la table au sein de l'institution. Nous avons donc trois éducateurs adoptant cette méthode. Ce dernier ajoute à cela la résolution du problème en équipe. Il transmet les informations à ses collègues et discutent ensemble de l'intervention à venir.

Nous avons également remarqué d'autres stratégies émergeant dans une telle situation. Deux éducateurs accordent un droit à l'erreur au jeune. Ils l'avertissent une fois, deux fois et interviennent par la suite. Un d'entre eux nous précise que son intervention sera ferme mais ne s'exprime pas plus sur la manière de le faire. L'autre fait partie des éducateurs utilisant la sanction comme recours à ce problème.

Deux personnes ayant également parlé de la sanction utilisent dans un premier temps la persuasion dans cette situation. Elles essayent ainsi d'inciter le jeune et tentent de l'amener à participer aux tâches de la vie quotidienne de l'établissement afin que celui-ci trouve sa place dans le groupe. Nous tenons à préciser que selon une de ces deux personnes sa réaction est tout de même différente selon les situations. Il joint à cela un esprit d'invention et de créativité. Selon cet éducateur, être inventif est une stratégie supplémentaire à adopter.

Lors des repas partagés au sein de cette institution, certaines règles sont à respecter. Nous nous sommes inspirés à nouveau de « l'intransigeance » et du « refus » décrits par Goffman et Hardy afin de questionner les éducateurs sur une situation ou un jeune exprime clairement que les manières à table ne lui paraissent pas importantes à respecter et qu'il mangera comme bon lui semble. Nous leur présentons donc cette situation afin de nous renseigner sur leurs stratégies face à ce défi lancé à l'institution par le jeune en refusant ouvertement de collaborer et de changer de comportement.

Quatre éducateurs se réfèrent aux règles lors de situations comme celle-ci. A table, les jeunes doivent adopter une bonne tenue et respecter les règles de base de l'institution. Deux de ces éducateurs nous précisent également s'appuyer sur le cadre institutionnel afin que les repas se passent dans de bonnes conditions. La référence aux normes est parallèlement utilisée par l'un d'entre eux ainsi que par un autre de ces quatre éducateurs. Ils mettent ainsi en évidence les normes sur le savoir-vivre à table afin de sensibiliser les jeunes sur leur comportement. Nous remarquons toutefois que le professionnel adoptant la stratégie de la référence aux règles, au cadre institutionnel ainsi qu'aux normes laisse en plus au jeune un droit à l'erreur. Il lui accorde cette attitude une fois, deux fois mais par la suite, il le sanctionne.

Nous tenons à préciser que la plupart des éducateurs interrogés sanctionnent cette attitude. Le jeune est alors renvoyé dans sa chambre. Cette sanction est ressortie à sept reprises lors de nos entretiens sur cette question. La non-application de la règle n'est possible que dans son espace privé c'est-à-dire en chambre. Un éducateur est intransigeant sur ce point. Selon lui, il n'y a pas d'alternative.

Trois personnes utilisant cette sanction adoptent dans un premier temps la stratégie de la persuasion. Elles expliquent au jeune leur point de vue et abordent des règles sociétales et institutionnelles. Un éducateur nous précise même faire un historique de la nourriture ou du savoir-vivre à table, des codes de civilité et des cultures avec le jeune. Cette stratégie de persuasion vise alors à convaincre le jeune de changer d'attitude. Un éducateur tient à souligner qu'il s'exprime sur le comportement du jeune et non sur la personne elle-même.

Deux personnes interrogées sur cette question ne se prononcent pas directement sur leurs réactions. Pour l'une d'entre elles, ses attitudes diffèrent en fonction de la problématique, de la capacité d'élaboration et de l'intelligence du jeune. Nous comprenons ainsi que ces facteurs influencent ses réactions. Celles-ci peuvent varier selon les individus mis en cause. D'après cet éducateur, il suffit d'amener certains jeunes à réfléchir aux règles qu'ils estiment tout à fait normales et pour d'autres il s'agit de les faire réfléchir à différents codes de la vie sociale. Il illustre ses propos par des exemples de la vie quotidienne. La deuxième personne nous précise que ses réactions diffèrent en fonction de la culture du jeune. La nourriture n'est parfois pas abordée de la même manière par toutes les cultures. Cet éducateur tient ainsi compte des origines et des traditions du jeune face à une telle situation.

Toujours dans cette même logique, nous nous sommes intéressés aux stratégies des éducateurs envers un adolescent refusant d'être fouillé lors de son admission.

Toutes les personnes interrogées nous ont répondu collaborer avec la police afin que la fouille soit effectuée et que le jeune puisse intégrer l'institution. Un éducateur nous précise

même faire appel au juge lors d'une telle situation. Avant cette collaboration, diverses stratégies sont mises en œuvre par nos professionnels.

Six éducateurs mettent en évidence la référence aux règles dans un cas comme celui-ci. Ils transmettent ainsi au jeune les exigences de Valmont qui tendent à assurer une certaine sécurité au sein de l'établissement. Quatre d'entre eux nous précisent également utiliser une stratégie de persuasion face à ce refus. Ils tentent par des explications et une discussion avec le jeune de convaincre ce dernier d'accepter la fouille. Si cette méthode ne fonctionne toujours pas, deux éducateurs nous informent qu'ils menacent le jeune. Celle-ci porte sur l'intervention d'autres collègues ou l'application de mesures plus dures comme celle de faire appel à la police.

Lors d'un comportement agressif de la part d'un jeune dans une telle situation, un des six éducateurs cités ci-dessus nous précise utiliser comme stratégie la résolution du problème en équipe. Il fait alors appel à ses collègues afin qu'ils interviennent à ses côtés.

Un éducateur se référant aux règles ainsi qu'un autre professionnel interviewé, nous affirment également adopter envers le jeune une stratégie de négociation. Une de ces deux personnes nous indique tout de même que ses réactions diffèrent en fonction du type d'admission. Elle nous précise également être ferme dans ses propos et amener le jeune en chambre forte si ce dernier s'oppose encore à la fouille. Il y restera jusqu'à ce qu'il accepte de collaborer. Cette stratégie est également utilisée par un de ses collègues.

A présent, nous mettons en évidence les réactions des éducateurs envers un jeune refusant de parler avec eux durant plusieurs jours. Cette situation est également inspirée de « l'intransigeance » et du « refus » relevés par Goffman et Hardy.

Trois éducateurs nous précisent dans un premier temps aller voir le jeune dans une situation comme celle-ci. Ils vont ainsi à sa rencontre afin d'essayer de comprendre ce qui se passe. Nous remarquons ici des différences. Une personne le fera immédiatement dès qu'elle s'aperçoit de ce comportement tandis qu'une autre attendra plusieurs jours avant de le faire. Lors de cette rencontre, ces éducateurs adopteront une stratégie de communication avec le jeune, ils essaieront de connaître les raisons de son comportement.

La plupart des éducateurs, c'est-à-dire sept sur neuf, utilisent cette stratégie de communication quant aux raisons de son comportement. Ils discutent avec lui afin de comprendre son attitude. Une personne nous précise le faire immédiatement, dès qu'elle s'aperçoit de ce comportement. Suite à cela, trois éducateurs nous spécifient que si le jeune ne veut toujours pas leur parler ce n'est plus leur problème mais le sien. *« (...) je peux comprendre que ben je ne convienne pas ou qu'il y ait, qu'il y ait quelque chose qui. A partir du moment où il n'y a pas de, d'ambiguïté sur le, sur la raison du problème. Euh, je sais pas, des fois on commet des, (tousotement), une erreur ça arrive et puis que le jeune a été vexé ou à été blessé par le truc là ok on discute de ça, on reprend. Mais à partir du moment où ça à été levé et tout ça et puis que il décide de pas parler parce que, parce que ma tête ne lui revient pas ou que hein. Ben c'est son problème ça. »* Les éducateurs ne vont pas changer. Ils garderont la même attitude avec le jeune qu'auparavant.

Trois personnes utilisant cette stratégie de communication mettent également à profit une stratégie de résolution du problème en équipe. Elles discutent alors avec leurs collègues au sujet de leurs observations et leurs interventions déjà réalisées, ou à venir. Un éducateur nous précise éventuellement passer le relais à ses collègues dans ces cas-là. Il nous dit : *« (...) je vais me retirer un peu de la course et puis on va voir avec qui peut-être, il peut entrer en lien. Donc on va essayer de jouer les rôles hein, de, de se répartir. »* Il ajoute à ces stratégies une notion de créativité dans ses interventions. Il tient également à nous préciser que ses réactions diffèrent en fonction des causes de ce comportement. Cet éducateur

n'agira pas de la même manière face à un jeune qui ne parle pas car il est vexé, qu'avec un jeune qui le fait suite à une déprime. Son approche varie donc selon les causes.

Suite à cette communication entre le jeune et l'éducateur, trois professionnels nous informent ne pas insister pour que le jeune leur parle. Ils ne vont donc pas l'obliger à leur adresser la parole et ne vont pas s'imposer. Deux éducateurs essayent quant à eux de débloquent les choses et de trouver une solution à ce problème mais ne se prononcent pas sur leur manière d'agir. Un d'entre eux nous précise toutefois travailler sur le tempérament du jeune et sur son fonctionnement.

Les deux éducateurs n'utilisant pas forcément une stratégie de communication quant aux raisons de ce comportement mettent en évidence d'autres méthodes.

Selon un de ces professionnels, il respecte la décision du jeune de ne pas lui parler. Il nous dit : *« A moins d'un, ou si c'est un conflit que j'ai avec lui, euh je lui dirai qu'il est pas obligé de me, de me répondre. Mais moi si j'ai, j'ai besoin de, de lui dire pourquoi là j'ai agi de telle ou telle manière je vais le faire. Après il en fait ce qu'il veut. »* Nous comprenons alors que cet éducateur n'oblige pas le jeune à lui parler mais si besoin justifie son comportement auprès du jeune.

L'autre éducateur précise que le refus du jeune ne l'empêchera pas non plus de lui parler. Il veut ainsi éviter de l'exclure comme ça pourrait être le cas à l'extérieur de l'institution avec un tel comportement. Il tient également à nous informer que si le jeune ne parle pas *« (...) c'est parce qu'il a ce mode de fonctionnement à l'extérieur. »* L'éducateur va alors le confronter dans ses idées en lui parlant. Il insistera jusqu'à ce que le jeune change d'avis.

En plus de « l'intransigeance » et du « refus » nous nous sommes également inspirés du « repli sur soi » cité par Erving Goffman. Lors de nos entretiens, nous avons donc questionné les éducateurs de Valmont sur leurs stratégies face à un adolescent restant à l'écart des autres jeunes et refusant systématiquement de participer aux activités récréatives de groupe organisées.

Dans une situation telle que celle-ci, quatre éducateurs nous informent aller à la rencontre du jeune. Ils l'approchent et essayent ainsi d'établir un contact. Trois d'entre eux utilisent alors la communication quant aux raisons de son comportement afin de comprendre son attitude et de pouvoir intervenir. C'est le cas également pour un de leurs collègues qui emploie cette communication lors d'un entretien réalisé avec le jeune suite à sa mise à l'écart. Un éducateur nous précise que le jeune peut avoir besoin d'autre chose à ce moment-là que ces activités. Il essaye alors de répondre à sa demande et à ses besoins. Un autre nous affirme que ses réactions varient en fonction du lien entretenu avec le jeune. Il n'agira donc pas de la même façon avec un jeune avec lequel il a déjà créé un lien qu'avec un autre qu'il ne connaît pas. D'autres stratégies sont également mises en place par ces professionnels.

Un éducateur propose à l'adolescent se mettant à l'écart de faire un jeu en individuel et par la suite l'amène progressivement vers d'autres personnes. Nous remarquons ici une stratégie de socialisation.

Selon un de ses collègues, la collaboration avec le jeune est une méthode à utiliser dans ces cas-là. Il se concerte avec ce dernier afin de faire évoluer la situation. Parallèlement, il emploie une stratégie de résolution du problème en équipe. Il discute ainsi avec les autres éducateurs sur leurs observations, leurs interventions déjà réalisées et leurs stratégies à venir. Il tient également à nous préciser que ses réactions varient tout de même en fonction des causes du comportement du jeune. Nous comprenons alors que si un jeune reste à l'écart suite à des troubles de la personnalité ou s'il le fait suite à des histoires avec les autres jeunes, l'éducateur ne réagira pas de la même manière. Cette réponse est également

ressortie chez un autre professionnel qui met un point d'honneur au fait de se questionner sur les raisons du comportement du jeune et s'interroge sur la créativité à mettre en œuvre lors de situations comme celle-ci.

La stratégie de résolution du problème en équipe citée plus haut est également utilisée par deux autres éducateurs. Ceux-ci nous précisent principalement collaborer avec l'éducateur de référence du jeune en question. L'un des deux passe le relais au référent et l'autre tente de débloquer la situation avec lui en transmettant les informations et en discutant avec le jeune. L'éducateur nous informant passer le relai au référent tient à mettre en évidence que dans un premier temps, il essaye d'obliger le jeune de participer aux activités récréatives. Il met alors à profit son autorité. En cas de refus, il le renvoie en chambre. Le jeune est alors sanctionné. Il tient également à nous préciser que ses réactions varient en fonction de la récidive ou non de la part du jeune.

Un éducateur quant à lui, nous transmet son intérêt pour les jeunes qui restent à l'écart et qui sont très discrets. *« (...) on va aller chercher ceux qui ne font pas de bruit. Parce que pourquoi ils ne font pas de bruit ? Pour qu'on les oublie ? Alors on va aller les chercher un tout petit peu, on va les chercher aux tripes. »* Il essaye ainsi de savoir ce qui se cache derrière cette attitude. Ce professionnel nous sensibilise également à la collaboration des autres jeunes face à cela. Selon lui, les adolescents vont s'interroger sur l'absence du jeune et l'éducateur va ainsi pouvoir ouvrir un débat avec eux et essayer d'analyser un peu tout ça ensemble. Il nous informe aussi que généralement ce sont les jeunes qui vont aider la personne à s'intégrer dans le groupe.

Pour la situation suivante, nous nous sommes inspirés de « l'adhésion stratégique » qui est une attitude des individus face à l'aide contrainte relevée par Guy Hardy ainsi que par « la conversion », stratégie d'adaptation aux institutions totalitaires citée par Goffman. Nous avons donc exposé aux éducateurs une situation dans laquelle un jeune se plie aux règles de l'institution uniquement lorsqu'il désire obtenir quelque chose en retour.

Deux personnes nous précisent informer le jeune de la perception qu'ils ont des faits lors d'une telle situation. Elles lui signalent alors avoir repéré ses manigances. Une d'entre elles tient également à mettre en évidence le cadre institutionnel qui selon elle ne permet pas au jeune de faire tout ce qu'il veut.

Un autre éducateur nous informe également que les règles de l'établissement ne permettent pas à l'adolescent de tricher trop longtemps. Selon lui, cette attitude est possible uniquement sur du court terme. Face à cela, il modifie son approche éducative. Il tente de susciter des réactions authentiques chez le jeune en le provoquant en quelque sorte.

Une personne interrogée dit qu'il est vigilant face à un jeune comme celui décrit ci-dessus. Elle utilise alors une stratégie de communication avec le jeune quant à son attitude. Elle essaye de comprendre son comportement et d'orienter ses interventions en fonction de cela.

Deux éducateurs de Valmont affirment n'adopter aucune réaction lors d'une telle situation. L'un laisse le jeune se piéger tout seul et l'autre transcrit uniquement les faits dans ses observations.

Un professionnel nous dit, quant à lui, utiliser la persuasion comme stratégie dans ces cas-là. Il explique alors au jeune que sa bonne tenue n'entraîne pas obligatoirement l'obtention de ce qu'il désire. Selon lui, ce sont deux choses différentes et tient absolument à le lui faire savoir.

Deux autres éducateurs partagent également l'idée que tout n'est pas dû à un jeune sous prétexte qu'il a une bonne attitude. Ils ne donnent pas forcément au jeune tout ce qu'il demande parce que ce dernier a fait quelque chose de bien. Une de ces deux personnes tient tout de même à nous préciser que ses réactions varient en fonction du récidivisme ou non.

« L'installation » citée par Erving Goffman nous a amenés à définir la prochaine situation. Dans ce point-ci, nous nous sommes intéressés aux apports d'un séjour, en institution, pour un adolescent donnant l'impression aux éducateurs de se la « couler douce » à Valmont. Nous avons également mis en évidence les stratégies des professionnels qui désirent changer cette situation car ils estiment qu'un séjour dans de telles conditions n'apporte plus rien au jeune.

Sept éducateurs pensent que le passage de ce jeune dans l'établissement lui apporte tout de même quelque chose. Selon ces professionnels, l'individu acquiert des éléments par l'apport de différents aspects institutionnels. Ils nous citent :

L'apprentissage des normes et de la vie en collectivité par:

- le rythme de vie imposé au sein de l'institution
- le groupe qui est thérapeutique pour le jeune
- les activités de groupe
- les repères
- le domaine éducatif

L'expérience d'une interaction communicative avec des figures d'autorité par:

- l'attitude des éducateurs
- la vigilance et l'attention de l'adulte face au jeune
- le lien entre l'éducateur et le jeune
- la réflexion, la remise en question du jeune amenée par l'éducateur
- l'aide, l'écoute et le soutien des éducateurs
- la provocation faite par les éducateurs
- un côté assistanat qui peut rassurer le jeune

L'expérience d'un cadre et des règles imposées par:

- la privation de liberté
- la protection du milieu fermé
- la sécurité

Nous remarquons ici un certain nombre de facteurs qui peuvent influencer le jeune dans son développement lors d'un séjour à Valmont.

Un des éducateurs cité ci-dessus tient tout de même à nous préciser que si le lien est rompu entre le professionnel et le jeune, son passage en institution ne lui apportera plus rien. Selon lui, *« (...) des jeunes qui à force de revenir ont une sorte d'attitude de tolard si on veut. Du coup, ils n'ont plus de lien et ils prennent (...) ce qu'on leur donne donc la nourriture, la douche, la bibliothèque etcétera. Mais ils ne vont plus être dans un lien, dans une discussion etcétera donc on ne leur apporte à ce moment là plus rien. »* Face à cela, il évoque un changement éventuel d'attitude difficile à entreprendre de la part de l'éducateur s'il n'existe aucun lien entre le jeune et lui. Cet éducateur ne trouve alors pas d'idée, de solution à ce problème.

Deux personnes interrogées ne se prononcent pas sur les apports d'un séjour en institution pour un jeune leur donnant l'impression de se la « couler douce » à Valmont. L'un d'entre eux nous dit que cette attitude peut être une façade de la part du jeune. Cet éducateur « *ne croit pas qu'un jeune qui est déjà privé de liberté (...) puisse trouver ça cool. En tous cas s'il trouve ça cool c'est qu'il y a une problématique derrière.* » Cet éducateur met toutefois en évidence sa volonté d'éviter que les jeunes s'installent dans l'institution et pour cela collabore avec les services placeurs. Cette idée est partagée par l'autre personne ne s'exprimant pas sur les apports d'un tel séjour. Selon cette dernière, l'institutionnalisation d'un adolescent n'est pas bénéfique pour lui. Le milieu fermé devenant une norme à ses yeux, l'éducateur essaye alors de débloquer la situation en insistant auprès des services placeurs afin de trouver une solution adaptée. « *(...) des fois on propose carrément de (...) remettre en liberté (...) ou de la semi liberté. Il vient faire dodo là mais il sort à l'extérieur. Même certains sont sortis pour (...) zoner en ville mais (...) à la limite c'est moins désocialisant de passer sa journée en ville dès fois que de s'installer dans un régime là qui est complètement artificiel. C'est (...) pas un lieu de vie quoi. Donc ça c'est un gros problème et je pense que (...) tant qu'y aura pas, on ne prend pas le chemin développement nouvelle structure d'accueil extérieure on va être confronté de plus en plus à ça. Donc là de nouveau, il faut essayer de motiver les choses, changer euh, notre structure qui est bien adaptée pour du court terme et pour du long terme devient au contraire, y a des effets pervers importants.* » Cet éducateur propose ainsi en plus d'une collaboration avec les services placeurs, une adaptation de leur structure face à cette réalité ainsi qu'un développement de nouvelles structures d'accueil.

« L'adhésion », attitude mise en évidence face à l'aide contrainte selon Guy Hardy nous a également inspiré pour la situation suivante. L'aide imposée par une autorité peut parfois amener le jeune à prendre conscience de ses difficultés et l'éducateur peut ainsi lui apporter un éventuel soutien dans ses démarches. Nous avons donc questionné les éducateurs sur leurs stratégies envers un adolescent ne trouvant pas de travail et sachant que ce dernier a réalisé de nombreuses démarches depuis plusieurs semaines allant dans ce sens.

Tous les éducateurs interrogés nous précisent aider le jeune dans une situation comme celle-ci. Pour cela, ils s'engagent et utilisent des méthodes différentes mais dans un but commun qui est d'aider le jeune à trouver une place de travail. Deux éducateurs tiennent tout de même à nous préciser que leurs réactions varient en fonction du réseau secondaire du jeune. Si ce dernier est déjà accompagné dans sa recherche par d'autres personnes ils ne s'impliqueront pas de la même manière que s'il est seul face à cela.

Quatre éducateurs nous informent qu'ils s'impliquent dans les démarches de recherche du jeune. Dans un premier temps, ils prennent connaissance de ce qui a déjà été entrepris par l'adolescent. Ils observent si les démarches ont été faites de manière judicieuse et aux bons endroits. Si besoin, ils aident le jeune à améliorer son CV ainsi que la présentation de ses demandes. Par la suite, ils réalisent des démarches avec le jeune auprès d'éventuels employeurs. Un d'entre eux nous précise le faire afin d'instaurer un climat de confiance avec les patrons. Il prend parfois même un rôle de médiateur entre le jeune et le patron. Un autre nous confie appeler éventuellement les endroits où le jeune aurait pu postuler afin de prendre des renseignements.

Parallèlement, un des quatre éducateurs cités ci-dessus utilise comme deux autres de ses collègues une stratégie d'encouragement envers le jeune dans ces cas-là. Ils tentent ainsi de le stimuler afin que ce dernier ne perde pas courage face à cette tâche. La transmission d'expériences est employée par l'un d'entre eux. L'éducateur s'exprime alors sur son vécu, sur sa propre expérience afin que le jeune ne baisse pas les bras. Il essaye également de trouver des solutions à ce problème mais ne se prononce pas plus à ce sujet.

En plus de ses encouragements, un éducateur tient à nous préciser qu'il souhaite travailler en partenariat avec le jeune dans cette recherche d'emploi. Il va pour cela s'investir davantage dans cette tâche et être plus présent aux côtés du jeune afin qu'il sente qu'il n'est pas seul.

Deux éducateurs interrogés mettent un point d'honneur à tenir compte de la réalité du marché du travail dans leurs interventions. Ils aident donc le jeune dans la mesure du possible mais ne peuvent pas inventer de places de travail. Ils essaient d'être informés sur l'offre et la demande et en tiennent compte lors de leur aide apportée au jeune.

Nous tenons à présent à mettre en évidence la stratégie d'un éducateur qui est celle de coacher le jeune dans sa recherche d'emploi. Il va pour cela réaliser des jeux de rôles avec lui afin de le confronter à certaines situations et de lui donner quelques conseils. Cet éducateur tient également, lors de son coaching, à faire ressortir et à aider le jeune à prendre conscience de ses compétences.

Lors de nos entretiens, nous nous sommes également inspirés de certaines caractéristiques de Valmont afin de compléter notre recherche.

Au sein de ce centre, les placements des jeunes sont effectués suite à des actes délictueux et/ou un mode de vie nuisible à leur intégrité morale et physique. Nous nous sommes donc intéressés aux attitudes différentes des éducateurs avec les jeunes en fonction de la raison de leur placement.

Deux éducateurs sur neuf, citent la raison du placement comme un facteur influençant leur attitude face aux jeunes. Ils disent ne pas pouvoir traiter de la même manière un jeune placé à des fins de protection et un jeune ayant commis des délits. Ils ont ainsi une approche différente envers les jeunes en fonction des raisons qui les ont amenés au sein de cette institution.

Selon un de ces deux éducateurs, d'autres facteurs peuvent influencer son attitude. Il met à l'honneur la logique institutionnelle qui d'après lui l'emporte sur sa logique personnelle. Les règles de l'institution prennent ainsi le dessus sur celles que pourraient développer l'éducateur en fonction de son intuition et/ou de son savoir.

Nous ressortons également de cet entretien, des attitudes différentes de l'éducateur en fonction des caractéristiques du jeune. Cette réponse est également présente chez un de ses collègues interviewés. Ainsi l'âge, le parcours, la maturité, le vécu, la capacité du jeune à intégrer et à comprendre un certain nombre de choses sont des éléments pris en compte et qui influencent le comportement de l'éducateur. Nous pensons donc que le professionnel a ainsi une attitude différente avec chaque jeune en fonction de caractéristiques liées à son histoire, à sa maturité et à ses capacités de changement.

A la suite de ces entretiens, nous nous apercevons que la plupart des éducateurs affirment ne pas avoir une attitude différente en fonction de la raison du placement d'un jeune. Leurs attitudes diffèrent en raison d'autres facteurs.

Pour deux des éducateurs, la problématique du jeune joue un rôle. Ces professionnels ne se conduiront donc pas de la même manière avec un jeune ayant des problèmes d'addiction et un autre ayant des problèmes de cleptomanie. Ils adoptent ainsi un traitement différentiel en fonction de la problématique du jeune qui ne l'oublions pas ne s'arrête généralement pas à un point précis mais peut contenir plusieurs aspects.

Deux éducateurs de Valmont nous sensibilisent également aux traitements différentiels adoptés en fonction du danger pour soi et/ou pour autrui. Ils modulent et adoptent leurs

attitudes avec les jeunes afin de conserver une certaine sécurité pour tout le monde au sein de l'établissement.

Il ressort également de ces entretiens un traitement différentiel fait en fonction du facteur de récidive de la part d'un jeune. Un éducateur met en évidence cet élément-là, qui selon lui, influence son attitude. Ce dernier n'aura pas les mêmes comportements et fonctionnements avec un jeune qu'il connaît suite à divers séjours au sein de l'institution et un jeune qui y vient pour la première fois.

Nous tenons à préciser que deux éducateurs, n'ayant pas de traitement différentiel avec le jeune en fonction de la raison du placement, ne se prononcent pas plus sur leurs attitudes au sein de l'établissement.

Au centre communal pour adolescents de Valmont, des garçons et des filles y sont accueillis. Il existe toutefois une séparation dans les secteurs. Lors de nos entretiens, nous avons questionné les éducateurs quant à cette séparation des sexes. Nous leur avons également demandé si celle-ci devrait s'étendre à toutes les sphères de la vie du jeune ou seulement à certaines d'entre elles comme c'est le cas pour l'instant dans cet établissement.

Nous constatons lors de notre analyse que la plupart des éducateurs sont favorables à cette séparation.

Un éducateur met en évidence l'importance de cette séparation. Selon lui, les lieux privés où le corps peut être mis à nu doivent rester séparés. Cela permet d'éviter des violences sexuelles ; qu'elles soient d'ordre psychologique ou physique. Pour les activités, cette personne pense tout de même que la mixité est une bonne chose mais qu'elle impose une attention constante de la part des éducateurs. L'un de ses collègues nous donne également un avis positif sur cette séparation. Pour lui, c'est une évidence. Nous retrouvons dans ces réponses une notion de protection des filles. La séparation sert à garder une certaine sécurité. Du point de vu de la mixité dans les activités, il s'exprime aussi positivement. D'après lui, Valmont est un milieu très artificiel, plus que fermé et cet échange entre les filles et les garçons lors de ces moments permet aux jeunes de se refamiliariser avec l'extérieur. Il nous précise tout de même qu'un contrôle évident est effectué par les éducateurs.

Un autre éducateur approuve cette séparation effectuée à Valmont. Il nous précise que cela permet d'éviter la sexualité mais ne nomme pas les risques liés à celle-ci. Cette séparation est donc imposée pour des questions de sécurité. Il adhère cependant à la mixité dans les activités. Pour cet éducateur, c'est un des bonus que Valmont a créé. La mixité adoucit la peine et amène une diversité enrichissante. La présence féminine est selon lui, un catalyseur de la violence pour les garçons. Il partage cette idée avec un de ses collègues. Il précise malgré cela que la mixité amène parfois des tensions dues à la convoitise des garçons pour les filles.

Une personne interrogée est également en accord avec la séparation des filles et des garçons dans les chambres et les secteurs. Elle pense que la période de l'adolescence amène à cette séparation. Elle ne se prononce malheureusement pas plus sur la question si ce n'est qu'elle nous donne un avis positif sur la mixité dans les activités.

Lors de nos entretiens, d'autres opinions sur cette séparation des sexes sont ressorties. Un éducateur ne perçoit pas vraiment de séparation des sexes au sein de cette institution. Par la suite, il nous dit pourtant que celle-ci est logique et juste dans tout ce qui touche à l'intimité du jeune. Selon lui, la séparation permet de préserver les éducateurs d'éventuels problèmes liés à une grossesse et de protéger également les jeunes. Nous constatons alors un souci d'autoprotection de la part de ce professionnel ainsi qu'un désir de protection pour les

jeunes. Cet éducateur approuve toutefois la mixité dans les activités mais ne se prononce pas plus sur ce point.

Un professionnel se retranche quant à lui derrière l'obligation institutionnelle. Il nous précise que cette séparation est obligatoire depuis que Valmont est une institution recevant des jeunes des 2 sexes. Cette personne nous donne tout de même un avis personnel positif sur cette séparation mais ne se prononce pas plus sur sa raison d'être. La mixité l'inspire plus dans ses réponses. Selon elle, la séparation entre les filles et les garçons doit le rester dans certaines sphères de leur vie et non dans toutes. Cette mixité permet ainsi de résoudre un problème de délinquance qui n'est pas propre au sexe masculin mais qui se retrouve également chez le sexe opposé. L'institution peut alors accueillir des filles au sein de sa population ce qui est intéressant d'un point de vue éducatif pour la personne interrogée. Selon elle, cette présence féminine amène une autre dynamique au sein du groupe de jeunes et peut être considérée comme catalyseur de la violence des garçons. Cependant, elle met également en évidence le risque que des couples se forment, ce qui n'est pas un atout d'après elle. La vigilance face à cela est alors quotidienne.

Un autre éducateur se retranche aussi derrière l'obligation institutionnelle. Selon lui, cette séparation est obligatoire car Valmont est un milieu fermé. Cela permet d'éviter des pulsions sexuelles ou de violence. Les adolescents sont également séparés d'après lui, vu leurs différences de comportement. Il ne voit toutefois pas d'intérêt à étendre cette séparation à plus de sphères sociales. Nous ne pouvons pas ajouter plus de précisions car ce professionnel ne se prononce pas plus.

Une personne interrogée ne donne pas d'avis positif ou négatif sur la séparation des sexes au sein de l'institution. Elle s'exprime uniquement sur sa nécessité. Selon elle, celle-ci permet une gestion plus facile du groupe. « (...) *C'est plus facile à gérer parce que ben ce sont tous des petits coqs euh, qui sont euh à l'affut (...)* ». Cet éducateur nous dit également que cette séparation permet d'éviter la mise en acte de la sexualité. Nous comprenons alors que la présence de filles et de garçons au sein d'un même établissement peut amener des risques mais ceux-ci ne sont pas réellement nommés. Cet éducateur pense toutefois que la mixité ne doit pas s'étendre à toutes les sphères de la vie d'un jeune. Il y accorde une importance mais ne se prononce pas plus sur le sujet.

La personne restante ne nous donne pas beaucoup d'informations sur son avis personnel face à cette séparation si ce n'est qu'elle l'estime normale et qu'elle ne devrait pas s'étendre à d'autres sphères.

La plupart des éducateurs sont donc favorables à cette séparation des sexes dans certaines sphères de la vie d'un jeune. La mixité dans les activités quant à elle est considérée par tous nos éducateurs interrogés comme un point positif dans la prise en charge des jeunes à Valmont.

Lors de notre recherche, nous avons également questionné les éducateurs sur la marge de manœuvre éventuelle qu'ils pensent avoir lorsque ceux-ci s'occupent de jeunes sous mandat judiciaire.

La plupart de nos éducateurs interrogés nous informent disposer d'une marge de manœuvre au sein de cet établissement. Son intensité et son contenu varient selon les personnes.

Deux éducateurs nous affirment avoir une marge de manœuvre importante au sein de cette institution. Celle-ci se trouve dans les actions éducatives. Ils ont une liberté d'intervention auprès des jeunes. L'un d'entre eux nous précise tout de même que Valmont peut être considéré comme une institution totalitaire ce qui impose une vigilance éthique et un contrôle de ses collègues. C'est-à-dire que dans un milieu ouvert, un jeune n'acceptant pas une

demande de la part d'un éducateur peut quitter l'institution par contre ce n'est pas le cas à Valmont. L'éthique du professionnel et le travail d'équipe sont alors essentiels afin d'éviter des dérives. Cet éducateur met également en évidence qu'au sein de cette institution, ils ne sont généralement pas soumis aux contraintes horaires extérieures ce qui leur permet d'être créatifs dans leurs interventions. L'éducateur peut ainsi entreprendre des actions sans se soucier de devoir respecter, par exemple, des horaires scolaires. L'autre éducateur met en évidence quant à lui, une marge de manœuvre supplémentaire dans ses possibilités de faire des propositions à l'extérieur c'est-à-dire aux services placeurs. Cette proposition peut être alors acceptée ou refusée mais ce dernier se sent libre de donner son avis.

Quatre éducateurs nous précisent aussi disposer d'une marge de manœuvre à Valmont mais avec une moins grande ampleur que les éducateurs cités ci-dessus. L'un d'entre eux, met en évidence que ses libertés sont indépendantes du type de placement des jeunes. Deux autres, pensent que cette marge de manœuvre se retrouve dans la collaboration avec les juges. Ils partagent alors l'idée de leur collègue sur les possibilités de faire des propositions aux services placeurs. Un de ces deux éducateurs tient tout de même à nous préciser que cette marge de manœuvre diffère en fonction des situations. Celle-ci ne sera donc pas identique lorsqu'il est confronté à un jeune placé à des fins de protection de lui-même et à un jeune placé suite à une récidive de délits. Un autre éducateur ressent quant à lui une sensation de liberté dans ses actions. Il nous précise tout de même que cette marge de manœuvre est utilisée en tenant toujours compte du règlement institutionnel. Il met alors un bémol à cette liberté qui selon lui ne doit pas être en opposition avec des règles déjà instaurées au sein de l'établissement.

Une personne interrogée nous informe quant à elle disposer d'une marge de manœuvre mais celle-ci est limitée. Selon elle, la plupart des choses sont règlementées à Valmont. Nous remarquons ici un avis partagé avec son collègue cité ci-dessus sur les règles institutionnelles qui sont à prendre en compte. L'éducateur ne peut ainsi pas faire tout et n'importe quoi. Cette personne se voit toutefois libre d'agir dans la communication avec les jeunes quant aux raisons de leur placement et dans le soutien qu'elle leur apporte. D'après ce professionnel, la marge de manœuvre se limite à ça.

Pour un autre éducateur, la marge de manœuvre diffère en fonction du régime du jeune, c'est-à-dire en fonction de son type de placement. Selon lui, face à une détention préventive sa marge de manœuvre n'est pas large. Elle se limite à une communication avec le jeune et sa famille vu le temps à disposition. Par contre, face à un jeune mis en détention pour une durée plus longue ; de trois, quatre mois, la marge de manœuvre est plus grande. Il va ainsi pouvoir réaliser des démarches de recherches d'emploi avec le jeune et avoir des libertés au niveau éducatif. Il met également en évidence cette marge de manœuvre dans le travail avec le jeune et sa famille ainsi que dans sa collaboration avec le juge.

Un éducateur ne se permet pas quant à lui de prendre de marge de manœuvre dans ses actions car ce dernier nous explique ne pas avoir assez d'expérience au sein de cet établissement pour le faire. Il reste donc au plus près des règles et du cadre qui est posé.

Nous nous sommes enfin intéressés aux opinions des éducateurs quant à l'aide contrainte. Nous cherchons à prendre connaissance de la conscience de ces professionnels de l'existence au sein de cet établissement de cet élément. Notre question était volontairement très ouverte afin de laisser l'éducateur s'exprimer librement à ce sujet. De ce fait les réponses sont disparates. Nous allons mettre en évidence ci-dessous certains points se regroupant chez quelques personnes et laissons des compléments en annexe de notre recherche.

Quatre éducateurs pensent que l'aide contrainte est nécessaire et utile dans la prise en charge des jeunes à Valmont.

Un de ces professionnels nous précise que cette aide imposée est spécialement importante lorsqu'il est confronté à un jeune la refusant. Selon lui, l'adolescent en a de toute façon besoin si ce n'est encore plus qu'un jeune qui en demande.

Trois de ces éducateurs relèvent quant à eux, la nécessité d'une telle aide afin de faire comprendre aux jeunes qu'ils doivent respecter des règles et des normes régies par notre société. Si cela n'est pas appliqué le jeune sera alors sanctionné. Pour deux de ces éducateurs, leurs interventions sont basées sur un partage entre le professionnel et le jeune. L'un d'entre eux nous précise que le jeune a alors la possibilité de faire un bilan de sa situation, de réfléchir et de mettre en place les changements qu'il désire établir. Quant à l'éducateur, il fait des propositions mais c'est avant tout au jeune de comprendre les normes et de les respecter. Si l'adolescent ne le fait pas, c'est à lui d'en subir les conséquences. L'autre éducateur nous précise quant à lui que la contrainte est une partie intégrante de l'éducation. Selon lui, l'éducation d'un enfant ne va pas sans contrainte et sans système de sanctions. Si cela n'existe pas, la situation est anxiogène pour l'enfant et ce dernier ne peut intérioriser les normes nécessaires. Il met alors en place un accompagnement dirigé limitant les libertés individuelles. Ils se concertent ainsi avec le jeune sur les objectifs à atteindre mais les moyens pour y arriver sont eux définis par l'éducateur. Selon lui, il faut arrêter de demander aux jeunes s'ils sont d'accord ou non d'être aidés et ainsi limiter leur liberté de choix, liberté dont ils ne savent pas toujours faire usage et qui peut les angoisser.

Un éducateur interrogé ne nous donne quant à lui pas d'avis positif ou négatif sur l'aide contrainte. Il nous précise uniquement que celle-ci est obligatoire et qu'il est forcé de l'utiliser. Il tient tout de même à nous indiquer que cette aide contrainte est accompagnée d'empathie sous peine de provoquer des rancœurs de la part des jeunes. Selon lui, les éducateurs sont ainsi obligés de contraindre les adolescents de Valmont tout en conservant une certaine souplesse qui est incarnée par l'empathie qu'ils leur témoignent.

Dans le même ordre d'idée, deux autres professionnels nous informent que cette aide contrainte est imposée par le pouvoir juridique. Pour une de ces personnes, contraindre un jeune peut se révéler être une aide en définitive mais celle-ci n'est pas une solution en soi. Selon elle, il est impossible de forcer un jeune s'il ne le veut pas lui-même, mais parfois, il doit contraindre pour aider, c'est le pouvoir juridique qui le lui demande. Comme nous l'avons précisé ci-dessus un autre éducateur se sent obligé d'appliquer cette aide contrainte. Pour le faire, il se base sur la prise de conscience du jeune et l'informe de la nécessité que quelqu'un d'autre que lui prenne des décisions. Le mode d'intervention de cet éducateur pour dépasser cette contrainte est donc de s'informer sur le refus du jeune d'être aidé et de lui rappeler le mandat de la justice qui lui est confié.

Pour intervenir auprès des jeunes avec l'aide contrainte, les deux éducateurs restants se basent également sur la prise de conscience du jeune et l'informent de la nécessité des normes. Nous notons toutefois qu'aucune action de leur part sur cette prise de conscience n'est décrite par l'un d'entre eux. Ils s'expriment principalement sur les issues possibles de l'aide contrainte. Pour un de ces éducateurs, l'aide imposée ne sert à rien pour certains jeunes et d'autres en retirent « bon gré mal gré » quelque chose. L'autre professionnel pense que l'aide contrainte ne peut pas être perçue sur le moment par le jeune comme une aide lui étant profitable. Il nous précise toutefois que certains jeunes réalisent son bienfait après coup. Il pense alors que cette aide contrainte est sans doute nécessaire à la prise en charge des jeunes à Valmont.

Nous remarquons lors de notre analyse, que tous les éducateurs interrogés sont conscients de l'application d'une aide contrainte au centre communal pour adolescents de Valmont. Nous retrouvons toutefois dans leurs réponses des variations selon la perception qu'ils en ont.

Nous avons ajouté trois questions aux cinq dernières personnes interrogées afin d'approfondir et d'enrichir notre recherche.

Nous sommes informés auprès des éducateurs quant aux attitudes différentes d'un professionnel travaillant à Valmont ou dans d'autres types d'institutions.

Quatre personnes nous disent qu'à Valmont les attitudes des éducateurs sont différentes que dans d'autres types d'institution. Selon trois d'entre elles, le contexte institutionnel amène à cette différence. Nous comprenons alors par exemple que le fait de travailler au sein d'un milieu fermé engendre une attitude différente que dans un milieu ouvert. Nous tenons à préciser tout de même qu'un de ces éducateurs émet cette possibilité mais ne l'affirme pas clairement vu son manque d'expérience. Un autre justifie quant à lui sa réponse par rapport à l'obligation des jeunes de séjourner au sein de cet établissement. Selon lui, les éducateurs sont confrontés dans ces lieux à des adolescents forcés d'y séjourner. Le comportement des jeunes sera alors différent que dans une institution ou ceux-ci peuvent s'en aller. L'éducateur adoptera une attitude en fonction de cela. Ce professionnel a également l'impression de distinguer une différence d'attitude face au pouvoir qui lui est accordé. Selon lui, une personne travaillant à Valmont dispose de plus de pouvoir sur les jeunes qu'une autre travaillant par exemple dans un foyer. Il précise qu'au sein de cette institution, les jeunes sont souvent placés pénalement et cela leur amène un certain pouvoir qui n'est pas forcément présent dans d'autres structures.

Une personne nous précise quant à elle qu'à Valmont les attitudes des éducateurs ne sont pas différentes que dans d'autres types d'institutions mais que c'est son adaptation qui diffère d'un lieu à un autre. « Dans un milieu fermé, il faut s'adapter différemment qu'un milieu ouvert. Effectivement, les réponses sont les mêmes mais on fera avec dans un milieu ouvert. On donne une réponse à un garçon de dix-huit ans qui est limite de frustration tolérance zéro si on lui dit : *« tu fais la table »*, il nous dira non, il partira. Tandis que dans un centre fermé si on lui dit : *« tu fais la table »*, il dit non, il partira pas et on fera avec. Donc là, on a tous des stratégies après à adapter euh, adapter face à un adolescent comme ça, avec ce type de comportement. »

Lors de nos entretiens, nous avons également interrogé des éducateurs de Valmont sur la différence entre le centre communal pour adolescents de Valmont et une prison.

Quatre éducateurs sur cinq ne considèrent pas cette institution comme une prison. Selon eux, divers éléments représentent bien cette différence.

Trois d'entre eux mettent en évidence la présence de travailleurs sociaux au sein de cet établissement contrairement à celle des matons dans les milieux carcéraux. Ils relèvent également que leurs approches éducatives et pédagogiques se distinguent parfois des moyens utilisés dans les prisons. Un éducateur nous dit : « *On n'a jamais voulu venir à ce système de sécuritas ou de maton ou de gaz lacrymogène ou de bip ce qui rendrait le lien avec les adolescents vraiment difficile (...)* » Nous relevons ici un accompagnement et des moyens différents dans la prise en charge des jeunes à Valmont ou dans une prison.

Une personne relève quant à elle une différence dans le vocabulaire utilisé d'un milieu à l'autre. Les termes varient donc en fonction des lieux. Par exemple, les éducateurs de Valmont parlent de chambre tandis que dans un milieu carcéral ils la nommeront « cellules ». Cet éducateur met également en évidence les activités réalisées au sein de Valmont qui selon lui seraient différentes que dans une prison mais ne nous donne pas plus d'information à ce sujet.

Un des éducateurs cité ci-dessus tient tout de même à nous préciser que le terme milieu fermé peut être associé au terme prison vu la privation de liberté qui est exercée sur le jeune y étant placé. Ce n'est pas pour autant qu'il considère cette institution comme un milieu carcéral vu les différences mises en évidence plus haut.

La différence entre Valmont et une prison n'est pas aussi prononcée pour un de leur collègue. Il y voit toute fois une distinction dans la durée des placements qui selon lui sont plus longue dans un milieu carcéral. Pour cet éducateur, Valmont a une couleur de prison. *« Qu'on le veuille ou pas euh quand c'est des, quand c'est des gendarmes, quand la police, quand c'est la, la, des transferts, quand c'est quoi que se soit, quand on les voit partir, quand on les voit venir avec les menottes, ça a quand même une couleur de prison. »* Pour lui, Valmont est une prison sans être une prison.

Nous remarquons dans la plupart de nos réponses une volonté des éducateurs de ne pas avoir une image carcérale de leur centre. Un éducateur nous précise toutefois laisser aux jeunes le sentiment afin de les impressionner.

Pour finir, nous nous sommes informés sur les situations où les réactions des éducateurs sont les plus sévères.

Deux personnes nous citent le manque de respect des jeunes envers leurs pairs ainsi qu'envers l'adulte comme étant un facteur déclenchant une réaction plus forte de leur part. L'une d'entre elle nous précise que lorsqu'un adolescent utilise de la violence physique ou verbale sur un autre jeune cela l'amène à le punir plus sévèrement. L'autre éducateur cible également ce manque de respect des adolescents envers une victime c'est-à-dire plus précisément quand le jeune ne ressent aucun regret quant à ces actes sur autrui. Cela le fait réagir aussi fortement.

D'autres situations sont également ressorties de nos entretiens. Un éducateur nous dit avoir des réactions plus sévères lorsque les jeunes obtiennent quelque chose d'une manière malhonnête. Un autre lorsque ceux-ci font des avances incorrectes aux éducatrices et pour finir une personne met en évidence une situation où les jeunes se plaignent, sont frustrés, cassent et commettent des actes gratuits.

Nous constatons ici que les réponses varient selon les éducateurs. Lors de la description de nos résultats, nous avons donc pris connaissance de multiples stratégies utilisées par ces personnes. A présent, nous allons analyser ses données.

7. Analyse des données :

Suite à cette description des résultats obtenus grâce à nos entretiens, nous remarquons qu'un grand nombre de stratégies sont mises en place par les éducateurs de Valmont dans des situations d'aide contrainte au sein d'un milieu éducatif fermé.

Nous ressortons des actions se coordonnant entre elles et créant ainsi des stratégies dans le but de répondre à un objectif visé.

En voici quelques unes :

Les stratégies citées à plusieurs reprises dans nos entretiens sont celles-ci :

- Résolution du problème en équipe
- Sanction
- Persuasion

- Collaboration : avec le réseau secondaire du jeune, avec des services spécialisés, avec les services placeurs, avec le jeune etc.
- Communication
- Référence aux règles, au cadre institutionnel, aux normes
- Négociation

Ces stratégies sont donc adoptées régulièrement par le personnel de Valmont et sont mises à profit dans diverses situations. Nous tenons tout de même à préciser que celles-ci se différencient parfois dans les actions pour atteindre le but visé.

Les stratégies mises en place par un éducateur social dépendent des finalités souhaitées. Nous pensons qu'un éducateur n'utilisera pas les mêmes stratégies si ce dernier souhaite imposer une règle impérativement ou si celui-ci préfère calmer les choses quitte à laisser le règlement de côté durant un instant.

D'autres stratégies utilisées par les éducateurs de Valmont sont celles-là :

- Prévention
- Prise de distance
- Attentisme jusqu'à l'accalmie
- Répétitions d'informations
- Autoprotection
- Protection de ses collègues et des jeunes
- Confrontation du jeune dans ses idées
- Socialisation du jeune
- Accompagnement du jeune
- Etc.

Nous tenons à mettre un point d'honneur sur le fait que les stratégies varient en fonction des individus. Les éducateurs ont ainsi une part de liberté dans leurs actions. Cette liberté peut être mise à profit différemment selon les individus. Nous pensons dès lors que l'identité de l'éducateur peut influencer ses stratégies.

Comme nous l'avons mis en évidence dans notre éclairage théorique, l'identité d'un éducateur peut se présenter sous plusieurs formes et est considérée comme un processus en mouvement. Différents éléments constituent l'identité d'une personne. Ceux-ci vont être mis à profit en fonction des situations d'interactions. Nous ne sommes donc pas en mesure de tirer des généralités quant aux stratégies utilisées par les éducateurs de Valmont dans une situation d'aide contrainte.

Lors de notre analyse, nous avons également constaté que ces stratégies varient en fonction de divers facteurs tels que :

- Les faits
- La nature de la relation entre le jeune et l'éducateur
- Les circonstances
- Les causes de ce comportement
- Les caractéristiques de la personne face à laquelle l'éducateur met à profit ses stratégies (la maturité, les dispositions cognitives, le potentiel, l'âge, le parcours et la situation personnelle du jeune.)
- Le moment où se déroule la situation
- L'état dans lequel se trouve l'éducateur ainsi que le jeune à l'instant où la stratégie est adoptée.
- La conscience ou non du jeune dans la situation
- La récurrence

- La connaissance ou non du règlement par le jeune
- Etc.

Nous pensons que les stratégies des éducateurs de Valmont face à l'aide contrainte diffèrent également en fonction des situations. En effet, comme nous l'avons déjà mis en évidence, différents éléments identitaires interviennent et varient selon les situations d'interrelation dans lesquelles l'éducateur se trouve. Le professionnel n'adoptera pas la même attitude et les mêmes stratégies face à une situation de violence physique d'un jeune que lors d'un refus de respect d'une règle de l'établissement.

Les éducateurs travaillant au sein d'une même institution arrivent dans cet établissement avec un bagage culturel hérité de leur famille et de leur passé. Ils ont donc tous des connaissances et des expériences propres à leur vécu. En effet, l'individu évolue dans un milieu donné, entouré de personnes pouvant développer des éléments identitaires identiques en fonction de normes régies par une société ou un groupe. Nous pensons dès lors qu'un éducateur acquiert par les expériences de son vécu des normes qui influenceront ses pratiques professionnelles.

Selon Pierre Bourdieu, la pratique d'un éducateur est déterminée par les dispositions acquises par celui-ci dans le milieu spécifique dans lequel il a été socialisé. Ainsi, les choix, les stratégies pour lesquels l'éducateur opte seraient en majeure partie explicables par la description du milieu donné.

Toutefois, il serait vain de penser pouvoir déterminer l'habitus et les normes structurantes de chaque éducateur dont nous avons interrogé les pratiques. Notre recherche, si elle engage l'étude des stratégies mises en place par un éducateur social face à des situations d'aide contrainte, n'a pas pour propos la définition complexe de chaque parcours de vie. Cependant, lors de notre travail nous avons tout de même pensé chaque action, chaque stratégie comme résultant évidemment de l'expérience acquise, de la formation effectuée mais aussi du milieu dans lequel l'éducateur a été socialisé.

8. Variable de contrôle :

Suite à cette analyse, nous tenons à contrôler si certaines caractéristiques des éducateurs influencent nos résultats.

L'âge:

La population interrogée est âgée de 21 ans à 59 ans. Nous nous sommes alors demandés si leurs stratégies diffèrent selon leur âge.

Nous nous sommes assez vite rendus compte qu'une personne de 26 ans peut adopter face à une situation des attitudes et des stratégies semblables à un individu de 50 ans. Nous ne pouvons donc pas affirmer que les stratégies des éducateurs sont propres à une catégorie d'âge.

Le sexe :

Trois femmes et six hommes ont été questionné pour notre recherche. Nous ne constatons pas de changement propre au sexe.

La durée de travail à Valmont:

La durée de travail des éducateurs au sein de l'établissement, nous semblait dans un premier temps influencer leur stratégie. Après avoir analysé nos résultats, nous n'observons

pas de différence propre à ce facteur si ce n'est que les éducateurs ayant une plus grande expérience au sein du centre communal pour adolescents répondent avec plus d'assurance à nos questions. Les stratégies mises en évidence par les professionnels ne se distinguent pas quant à elles selon le temps passé au sein de cette institution.

Les rôles au sein du Centre :

Lors de notre analyse, nous constatons une différence de stratégie adoptée face à l'aide contrainte selon les rôles occupés au sein du centre.

La position de stagiaire d'une des personnes interrogées se ressent dans les réponses apportées par rapport aux éducateurs ayant un statut de professionnel. Lors de nos entretiens, cette stagiaire éducatrice n'est pas à l'aise et se soucie de répondre juste ou faux. Nous observons dans ses réponses que cette dernière se réfère fréquemment aux règles et à la résolution de problème en équipe comme stratégies. Nous pensons que son manque d'expérience au sein de Valmont l'amène à adopter des attitudes et des stratégies tenant toujours compte du règlement institutionnel et qu'elle agit avec le soutien de ses collègues vu l'apprentissage dans lequel celle-ci se situe.

L'éducateur en formation, se distingue quant à lui dans ses réponses par la marge de manœuvre qu'il ne s'accorde pas forcément lors de ses interventions avec les jeunes. Il adopte diverses stratégies selon les situations mais reste toujours au plus près du cadre institutionnel. Le règlement est pour lui un guide.

Nous tenons également à mettre en évidence, les stratégies mises en place par le responsable pédagogique qui se différencie parfois étant donné sa position et son rôle. Lorsque ce professionnel intervient en tant que responsable, ses stratégies se réfèrent essentiellement au cadre institutionnel. Il représente l'autorité. Cet éducateur intervient également auprès des jeunes en adoptant des attitudes et des stratégies semblables aux autres professionnels dans de multiples situations.

Nous remarquons par ces constats que l'âge, le sexe et la durée au sein de l'établissement de ces professionnels ne se distinguent pas dans les stratégies analysées des éducateurs face à l'aide contrainte. Nous pensons tout de même que ces caractéristiques peuvent influencer l'éducateur dans ses stratégies vu leurs variations en fonction des individus. Nous ne sommes toutefois pas en mesure de généraliser l'adaptation de stratégies des éducateurs de Valmont en fonction de l'âge, du sexe et de la durée au sein de l'établissement. Par contre, le rôle de la personne qui intervient influence ses stratégies, d'après nos résultats.

9. Comparaison avec les idées d'Erving Goffman et de Guy Hardy :

Dans ce point-ci, nous allons observer si les stratégies des éducateurs de Valmont sont superposables à celles décrites par Hardy ou Goffman ou si elles sont différentes.

Selon Erving Goffman, les individus placés au sein des institutions totalitaires sont contraints de réaliser des changements dans leurs attitudes et leurs comportements en vertu du cadre institutionnel imposé. Cet aspect est ressorti dans nos entretiens. Nous avons pu remarquer que les éducateurs de Valmont utilisent diverses stratégies telles que la persuasion, la négociation, la référence aux règles afin que les jeunes adoptent des comportements demandés par l'institution. En cas de refus des jeunes, ceux-ci se voient pour la plupart sanctionnés. Erving Goffman met également en évidence cette notion de sanction. Selon lui, une personne qui est désobéissante est directement mise en garde, sanctionnée et parfois même châtiée. Nous tenons à préciser que le châtiment n'est pas appliqué à Valmont mais

que la mise en garde ainsi que la sanction sont des stratégies adoptées par nos éducateurs interrogés face à ces oppositions.

Dans la vie quotidienne, lorsqu'une personne est confrontée à des ordres en contradiction avec ses valeurs, l'individu peut adopter divers comportements de défense. Par exemple, dans un milieu ouvert, un jeune n'acceptant pas une demande de la part d'un éducateur peut quitter l'institution. Ce n'est pas le cas à Valmont où le jeune est contraint de rester dans l'établissement. Au sein des institutions totalitaires ses réactions sont immédiatement interpellées par le personnel. Le reclus est alors parfois sanctionné. Nous retrouvons ces stratégies dans nos entretiens mais tenons à préciser qu'au centre communal pour adolescents de Valmont, l'éthique du professionnel et le travail d'équipe semblent essentiels afin d'éviter des dérives.

Erving Goffman met en évidence le fait qu'au sein des institutions totalitaires « (...) *le personnel (...) doit faire face à l'hostilité et aux récriminations des reclus et, en général, il n'y a rien d'autres à opposer que les arguments qui définissent l'optique de l'institution.* »⁵⁷ Les résultats de nos entretiens nous ont prouvé le contraire. Face à de telles attitudes, diverses stratégies sont mises à profit par les éducateurs de Valmont. Certains se réfèrent bien entendu aux règles de l'institution mais d'autres adoptent également des stratégies telles que la négociation, la communication etc.

N'oublions pas pour cette comparaison que Valmont n'est pas une institution totalitaire à proprement parler mais peut être considérée selon certains aspects comme telle. C'est pourquoi nous distinguons des différences et des ressemblances dans les idées de Goffman par rapport aux résultats de notre recherche.

Les idées de Guy Hardy sont quant à elles très proches de nos résultats. En voici une comparaison.

Nous observons dans nos entretiens un grand nombre de stratégies mises en évidence par les éducateurs dans une situation d'aide contrainte. Selon Guy Hardy, il existe également de multiples stratégies dans ces situations. Selon cet auteur, « *La vie est inondée de ces stratégies, conscientes ou non, que nous mettons en place afin que l'autre intègre spontanément, c'est-à-dire sans le savoir et sans le vouloir, nos attentes pour les substituer ou les ajouter aux siennes.* »⁵⁸

Vouloir faire intégrer des règles, des valeurs et des comportements à une tierce personne est souvent la volonté de l'entourage. « *En cela, vouloir que l'autre veuille ce que nous voulons qu'il veuille pour son bien nous apparaît être un des fondements des relations humaines et de la vie en société.* »⁵⁹ Face à ce paradoxe de l'aide contrainte, Guy Hardy met en évidence trois catégories de stratégies. Selon lui, l'éducateur :

- Valorise l'aide.
- Valorise la contrainte
- (R)use du paradoxe et valorise une aide émancipatrice.

Les stratégies décrites par les éducateurs de Valmont entrent également dans ces catégories. Nous tenons tout de même à préciser que ces professionnels choisissent de valoriser l'un ou l'autre terme selon les situations. Un éducateur valorisera peut-être l'aide dans une situation et la contrainte dans une autre. Nous ne pouvons donc pas chiffrer le

⁵⁷ Goffman, E., *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, op.cit., p.131

⁵⁸ Hardy G., *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*, op.cit., p.40

⁵⁹ Ibid, p.40

nombre d'éducateurs contenus dans ces catégories. La position de leurs stratégies diffère donc en fonction des situations et des individus.

Guy Hardy pense que la difficulté dans le travail éducatif est lorsque la notion « d'aide contrainte » n'est pas consciente, qu'elle n'apparaît pas et qu'on se retrouve en tant que travailleurs sociaux en ayant l'impression qu'on est uniquement dans une relation d'aide auprès de l'utilisateur. Nous remarquons lors de notre analyse, que tous les éducateurs interrogés sont conscients de l'application d'une aide contrainte au centre communal pour adolescents de Valmont. Nous retrouvons toutefois dans leurs réponses des variations selon la perception qu'ils en ont. Le fait de pouvoir se définir dans une relation d'aide contrainte va ainsi permettre aux éducateurs d'engager différemment le principe de réelle collaboration et d'aller vers le partenariat. Cela permet également de se situer et de resituer clairement leur position de travailleur social par rapport à l'utilisateur. Cette conscience de travailler avec l'aide contrainte amène donc les éducateurs à adopter des stratégies en fonction de cela.

10. Comparaison des résultats de notre recherche avec nos hypothèses :

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes intéressés aux stratégies des éducateurs sociaux dans des situations d'aide contrainte auprès d'adolescents de 15 à 18 ans placés au centre communal pour adolescents de Valmont.

Lors de notre projet, nous avons émis diverses hypothèses.

Hypothèse générale :

1. Les éducateurs en situation d'aide contrainte privilégient différents types de stratégies.

Sous-hypothèses :

2. Les stratégies des éducateurs varient en fonction du type de situation.
3. Les stratégies des éducateurs varient en fonction de leur perception de l'aide contrainte.
4. Les stratégies des éducateurs se modifient en fonction de la perception qu'ils ont de l'attitude des jeunes.

Par l'analyse de notre recherche, nous allons à présent pouvoir les confirmer ou les infirmer.

H.1 Les éducateurs en situation d'aide contrainte privilégient différents types de stratégies.

Lors de notre analyse, nous avons perçu un grand nombre de stratégies différentes mises en évidence par les éducateurs de Valmont dans les situations d'aide contrainte que nous leur avons exposées. Nous constatons que ces professionnels adoptent plusieurs stratégies dans leurs interventions éducatives. Celles-ci varient en fonction de divers facteurs comme nous l'avons précisé auparavant dans notre analyse.

H 1.1 Les stratégies des éducateurs varient en fonction du type de situation.

Dans nos entretiens, nous avons proposé aux éducateurs de Valmont diverses situations d'aide contrainte. Selon nos résultats, les stratégies mises en place par ces professionnels diffèrent d'une situation à l'autre. Nous remarquons toutefois que certaines d'entre elles sont

présentes dans plusieurs des situations proposées mais ne sont pas forcément appliquées par les mêmes éducateurs.

H.1.2 Les stratégies des éducateurs varient en fonction de leur perception de l'aide contrainte.

Nous constatons dans notre recherche, que tous les éducateurs interrogés sont conscients de l'application d'une aide contrainte au centre communal pour adolescents de Valmont. Nous retrouvons toutefois dans leurs réponses des variations selon la perception qu'ils en ont. Dans certaines situations, des éducateurs valorisent l'aide, dans d'autre la contrainte et dans d'autre (r)use du paradoxe relevé auparavant et valorise une aide émancipatrice.

Les stratégies mises en évidence par ces professionnels dans des situations d'aide contrainte diffèrent donc selon la perception qu'ils en ont. Nous tenons tout de même à préciser que celles-ci varient également selon les situations. Pour la plupart des personnes interrogées, elles ne gardent pas d'idée formelle au sujet de l'aide contrainte.

H.1.3 Les stratégies des éducateurs se modifient en fonction de la perception qu'ils ont de l'attitude des jeunes.

Lors de notre analyse, nous avons constaté que face à une situation type, tous les éducateurs n'ont pas la même perception de l'attitude du jeune en question. Chaque professionnel adopte alors des stratégies en fonction de celle-ci. Par exemple, dans une situation où un jeune exprime clairement que les manières à table ne lui paraissent pas importantes à respecter et qu'il mangera comme bon lui semble, un éducateur interprètera cela comme étant une opposition aux règles de l'institution tandis qu'un autre créera un lien entre le jeune et sa culture. Ces deux professionnels adopteront des stratégies différentes en fonction de leurs perceptions de l'attitude du jeune en question.

Nous confirmons que nos hypothèses correspondent avec les résultats obtenus de notre recherche.

11. Conséquence sur la pratique professionnelle :

Lors de l'élaboration de ce travail de recherche nous nous sommes demandés maintes fois si nous allions parvenir à sa fin. En effet, nous ne comptons pas les heures passées à douter et à nous questionner. La persévérance est alors une qualité que nous avons mise à profit tout au long de ce travail de recherche. Elle nous a permis de nous dépasser et de réaliser la rédaction de ce mémoire de fin d'études dans le but d'obtenir notre diplôme HES d'éducatrice sociale. Cette qualité est essentielle à développer selon nous pour notre pratique professionnelle. Lors de nos interventions sur divers terrains, les éducateurs peuvent être confrontés à des tâches leur paraissant difficiles à réaliser. C'est alors que la persévérance est utile afin de ne pas abandonner devant des difficultés. Nous pensons qu'il faut donner le meilleur de nous-mêmes et se donner les moyens d'atteindre nos objectifs même si ceux-ci nous semblent inaccessibles. Nous ne voulons pas dire par là que tout est réalisable. En effet, divers éléments ne dépendent pas de nos interventions mais nous pensons tout de même qu'il faut apprendre à se faire confiance et persévérer en acquérant divers outils pour nos actions éducatives tout au long de notre parcours professionnel.

Par notre travail de recherche, nous avons mis en évidence différentes stratégies utilisées par les éducateurs de Valmont dans des situations d'aide contrainte. Cela nous permet de prendre conscience des méthodes d'interventions de ces professionnels dans de telles situations et d'en retirer des idées d'actions pour nos pratiques. En effet, la variation des résultats obtenus nous permet de prendre connaissance de diverses stratégies et nous amène à une créativité dans notre travail.

Les données récoltées dans ce mémoire nous permettent également de découvrir divers facteurs influençant les interventions des éducateurs. En effet, un individu met en place des actions en fonction de différents éléments liés à son parcours de vie ainsi qu'en fonction de la situation dans laquelle celui-ci agit. Ces différents facteurs mis en évidence dans notre travail de recherche amènent aux professionnels des informations à prendre en compte lors de leurs actions. En prenant conscience de ces influences, les éducateurs peuvent se questionner sur leurs interventions, leurs limites et approfondir leurs ressources.

Nous avons retenu par la création de ce travail qu'il ne faut pas s'arrêter à ses premières idées, ses premières impressions. Il faut laisser du temps à tout le monde pour observer, expérimenter et évoluer. A présent, nous portons un nouveau regard sur les situations d'aide contrainte. Changer de lunettes pour envisager d'autres actions nous paraît fondamental dans le domaine du social.

12. Conclusion :

Notre recherche touche à sa fin...

Après des mois de recherche, nous avons le plaisir d'en tirer les conclusions. Le travail effectué afin d'obtenir nos résultats a été de longue haleine. Nous ne comptons pas les heures passées à sa création. Les compétences acquises lors de ma formation théorique au sein de la HEVS telles que les techniques de recherches documentaires, de méthodologie et de communication m'ont permis d'élaborer ce travail. Par l'apport de ces diverses ressources nous sommes enfin parvenus à rédiger cet ouvrage.

Ce travail nous a permis de prendre connaissance d'un grand nombre de stratégies mis en place par les éducateurs sociaux face à des situations d'aide contrainte auprès d'adolescents de 15 à 18 ans placés en milieu éducatif fermé. Nous tenons à préciser que notre recherche est basée sur les comportements des éducateurs du centre communal pour adolescents de Valmont. Cet aspect est donc à prendre en compte face à nos résultats.

Grâce à cette recherche, nous avons acquis diverses connaissances sur les stratégies des éducateurs dans des situations d'aide contrainte. Ce travail nous a permis de prendre conscience de divers facteurs influençant nos interventions professionnelles tels que les faits, les perceptions, la nature de la relation entre le jeune et l'éducateur etc.

Lors de notre projet, nous voulions identifier des types de stratégies et les mettre en relation avec des situations d'aide contrainte. Les stratégies mises en évidence par les éducateurs de Valmont entrent dans les trois catégories décrites par Guy Hardy que sont la valorisation de l'aide, la valorisation de la contrainte ainsi que (r)user du paradoxe et la valorisation d'une aide émancipatrice mais celles-ci ne sont pas typiques au fait de certains éducateurs et ne sont pas figées dans des situations particulières.

Suite à nos entretiens, nous nous sommes vite rendus compte de la diversité des stratégies adoptées par les professionnels. Nous ne sommes donc pas en mesure d'établir des normes générales.

La variation de ces stratégies nous montre bien la richesse des interventions et la créativité d'un éducateur face à l'aide contrainte. Nous pensons que ce professionnel est un peu comme un « artiste peintre ». Il dispose d'un nombre important de couleurs pouvant être encore mélangées entre elles, a lui de choisir en fonction de ses connaissances et de ses ressources quelle couleur utiliser face à diverses œuvres pouvant être changées selon un seul impact.

A présent, nous réalisons l'amas de possibilités d'actions auprès des jeunes. A nous de les appliquer selon nos intentions, nos dispositions et bien évidemment suite à une démarche intellectuelle. La créativité de l'éducateur est alors à mettre à profit afin de ne pas stagner dans une couleur unique mais d'utiliser différentes teintes nous permettant de nous adapter et de faire face à diverses situations d'aide contrainte.

Notre travail de recherche étant terminé, quelques questions se posent à nous.

Nous pensons que le milieu dans lequel la personne met en place ses stratégies peut également influencer celles-ci. « Tactiquement les acteurs vont réagir en fonction de la représentation qu'ils se font de ce qui est mis en cause dans la situation, des enjeux et des finalités perçues, mais également en fonction de l'état du système dans lequel ils sont impliqués et qui fait peser sur eux une pression constante à agir dans tel ou tel sens. »⁶⁰

Nous nous interrogeons dès lors comme suit :

- Les stratégies des éducateurs travaillant en milieu éducatif fermé sont-elles semblables à celles des éducateurs travaillant en milieu éducatif ouvert face à des situations d'aide contrainte auprès d'adolescents de 15 à 18 ans ?
- Les stratégies des éducateurs sociaux travaillant auprès d'adolescents de 15 à 18 ans sont-elles semblables à celles des éducateurs travaillant avec des enfants de 8 à 15 ans face à des situations d'aide contrainte?

Ces questions restent encore en suspens...

Qui sait peut-être qu'un jour, des chercheurs nous transmettront leurs résultats à ce sujet.

⁶⁰ Camilleri, C. (et al). Les stratégies identitaires, op.cit., p. 31

13. Synthèse de l'ouvrage :

Dans notre travail de recherche nous nous sommes interrogés sur les stratégies mises en place par des éducateurs sociaux face à des situations d'aide contrainte auprès d'adolescents de 15 à 18 ans placés en milieu éducatif fermé ? (à l'exemple du Centre communal pour adolescents de Valmont)

Nos résultats mettent en évidence un grand nombre de stratégies mises à profit par les éducateurs de Valmont face à des situations d'aide contrainte. Celles citées à plusieurs reprises dans nos entretiens sont les stratégies de :

- résolution du problème en équipe
- sanction
- persuasion
- Collaboration : avec le réseau secondaire du jeune, avec des services spécialisés, avec les services placeurs, avec le jeune etc.
- Communication
- Référence aux règles, au cadre institutionnel, aux normes
- Négociation

D'autres stratégies sont également mises en évidence par les éducateurs de Valmont. Nous ne pouvons donc pas établir de normes de généralités. Ces stratégies diffèrent d'une personne à une autre. Nous pensons dès lors que l'identité de l'éducateur peut l'influencer dans ses interventions.

Lors de notre analyse de données, nous n'avons tout de même pas constaté de liens entre les stratégies et certaines caractéristiques des éducateurs. (l'âge, le sexe et la durée au sein de l'établissement). Nous pensons toutefois que ces caractéristiques peuvent influencer l'éducateur dans ses stratégies vu la variation de celles-ci en fonction des individus. Par contre, le rôle dans lequel se trouve la personne qui intervient influence ses stratégies d'après nos résultats.

Les éducateurs travaillant au sein d'une même institution arrivent dans cet établissement avec un bagage culturel hérité de leur famille et de leur passé. Ils ont donc ainsi tous des connaissances et des expériences propres à leur vécu familial et social. Le parcours professionnel et personnel de l'éducateur l'influence dans la mise en place de ces stratégies.

Selon Pierre Bourdieu, la pratique d'un éducateur est déterminée par les dispositions acquises par celui-ci dans le milieu spécifique dans lequel il a été socialisé. Ainsi, les choix, les stratégies pour lesquels l'éducateur opte seraient en majeure partie explicables par la description du milieu donné.

Notre recherche, si elle engage l'étude des stratégies mises en place par un éducateur social face à des situations d'aide contrainte, n'a pas pour propos la définition complexe de chaque parcours de vie. Cependant, lors de notre travail nous avons tout de même pensé chaque action, chaque stratégie comme résultant évidemment de l'expérience acquise, de la formation effectuée mais aussi du milieu dans lequel l'éducateur a été socialisé.

Divers facteurs influencent également les stratégies des éducateurs tels que les faits, le moment où a lieu l'intervention, les raisons du comportement du jeune etc. Nous constatons alors que les stratégies des éducateurs de Valmont face à l'aide contrainte diffèrent en fonction du type de situation.

La perception de ces professionnels sur l'aide contrainte ainsi que sur les attitudes des jeunes n'est pas identique chez tous les éducateurs dans les situations proposées lors de

nos entretiens. Celle-ci peut être influencée par divers facteurs tels que les attentes, la culture, les processus biologiques et physiologiques, les représentations sociales etc. Chaque éducateur perçoit ainsi les choses et les événements en fonction de son corps, des divers aspects de sa personnalité et de son vécu. Nous pouvons donc affirmer que les stratégies des éducateurs varient en fonction de leur perception de l'aide contrainte ainsi que celle qu'ils ont de l'attitude des jeunes.

Nous tenons à préciser que nos entretiens se sont basés sur l'interrogation des éducateurs du centre communal pour adolescents de Valmont. Ce contexte particulier est donc à prendre en compte dans l'analyse de nos résultats. Nous pensons que les réponses peuvent varier d'un établissement à un autre. Il serait donc intéressant pour un chercheur de comparer nos résultats avec des recherches entreprises dans d'autres institutions.

14. Bibliographie

Ouvrages :

- Berger P. Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, 2^{ème} éd. Paris : A Collin, 1997, 288 p.
- Camilleri, C. (et al). *Stratégies identitaires*, 2^{ème} éd. Paris : Presses universitaires de France, 1997, 232p.
- Champagne, P. Christin, O. *Pierre Bourdieu : mouvements d'une pensée*, Paris : Bordas, 2004, 251 p.
- Goffman, E., *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris : Ed. de Minuit, 1984, 447 p.
- Hardy G., *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*, Erès, Paris : Jeunesse et droit, 2001, 134p.
- Kolakowski, L. (et al). *Normes et déviations : textes des conférences et des entretiens/ organisés par les trente-et-unièmes Rencontres internationales de Genève*, Neuchâtel : Ed. de la Baconnière, 1987, 414 p.
- Wiget Esther, *Travail de recherche exploratoire sur l'aide contrainte aux adolescents : en quoi l'aide sous injonction judiciaire aux adolescents et jeunes adultes influence-t-elle les possibilités et limites de l'intervention socio-éducative, à l'exemple de la Fontanelle ?* Haute école santé-social Valais, Sion, 2006, 137 f.

Site internet :

- Bourgoz, D. « Intervention thérapeutique sous contrainte et processus thérapeutique : diversité des modèles. ». In. Vires. *Site de l'Organisme de traitement et de prévention des violences exercées dans le couple et la famille*. (En ligne). Adresse URL : <http://www.vires.ch/id237.htm> (page consultée le 18 novembre 2006)
- Crozier, M. Friedberg, E. « L'acteur et le système » In Quali Consult.net. *Site de Management par la qualité et l'éthique*, (En ligne). Adresse URL : <http://pagesperso-orange.fr/qualiconsult/crozier.htm> (page consultée le 18 novembre 2006)
- Institut National de la Statistique et des Études Économique. *Site de l'Institut National de la Statistique et des Études Économique* (En ligne). Adresse URL : <http://www.insee.fr> (page consultée le 21 Février 2007)
- « Intériorisation ». In Gestion de la classe en réseau. *Site de l'Université Laval*, (En ligne). Adresse URL : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursqcr/post/postit14.htm> (page consultée le 10 mars 2007)
- Marie-Odile. « Quentin-Débat » In Quentin-Débat Le Café-Débat de St-Quentin en Yvelines (En ligne). Adresse URL: <http://quentinphilo.over-blog.com/article-2023942.html> (page consultée le 18 janvier 2007)

Articles :

- Lecomte, J. *La perception : filtre de la réalité*. Science humaine, 1995, n°49, pp.14-31
- Luisier, B. *Le Valais humanise la prison pour mineurs : les adolescents suisses sont toujours plus nombreux et plus jeunes à commettre des délits graves : en Valais, les autorités concernées inaugurent un concept socio-éducatif fait de rigueur et d'humanité*, Repère social, Genève, N° 71 (novembre 2005), p 2-3
- Peyre Vincent, *Le placement des jeunes délinquants : une histoire recommencée ? éducation, souci, partage, pratiques dispersées*, Informations-sociales, N°93, 2001, p. 88-92, 94-97

Dictionnaire et Encyclopédie :

- Dictionnaire de Psychologie. In *dicopsy.com* (En ligne). Adresse URL : <http://www.dicopsy.com/> (page consultée le 10 mars 2007)
- Office québécois de la langue française. « Le grand dictionnaire terminologique » In *granddictionnaire.com* (En ligne). Adresse URL : <http://www.granddictionnaire.com> (Page consultée le 18 janvier 2007)
- ROBERT, Paul. *Le Petit Robert / Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1995.
- « Wikipedia l'encyclopédie libre » In *Wikipedia.org* (En ligne). Adresse URL : <http://fr.wikipedia.org/> (page consultée le 10 mars 2007)

Brochure :

- *Centre communal pour adolescents (CPA) : Lausanne*, conception et réalisation, OLBIS, 1052 Le Mont-sur-Lausanne 12 p.

Annexes

1. Projet
2. Notice d'information aux éducateurs
3. Questionnaire
4. Tableaux synoptiques

Annexe 1

Projet

Table des matières

4. Introduction
5. La question de recherche, les hypothèses et les objectifs
6. Les concepts théoriques :
 - Les stratégies
 - l'identité
 - L'intériorisation des normes
 - Définition (les normes et l'intériorisation)
 - Les Institutions totalitaires
 - Définition
 - Les différents types d'institutions totalitaires
 - L'admission
 - Les stratégies d'adaptation aux institutions totalitaires
 - Le personnel et les reclus
 - L'aide contrainte
 - Définition
 - Les attitudes des individus face à l'aide contrainte
 - L'injonction paradoxale
 - La marge de manœuvre
 - Les intervenants et la personne contrainte
 - la perception
 - Définition
 - La perception par les sens
 - La perception par l'esprit
7. Le centre communal pour adolescents (CPA)
8. La méthode de recueil des données
9. Plan des tâches à réaliser
10. Bibliographie
11. Annexes

1. Introduction :

Afin de réaliser mon mémoire, je me suis régulièrement interrogée sur les différentes thématiques du travail social. Après mûres réflexions, j'ai finalement opté pour un sujet de recherche.

En entreprenant mes études à la HEVS2 afin de devenir éducatrice sociale, j'ai effectué un choix pour mon avenir professionnel. Suite à mes stages de formation pratique, mon attrait pour ce métier est encore plus grand. J'ai donc ainsi choisi librement de travailler avec diverses populations en difficultés quelconques. Lors de mes interventions sur divers terrains, j'ai pu observé que les usagers avec lesquels nous travaillons n'ont eux pas forcément choisi d'être en présence d'éducateurs. Suite à diverses situations et comportements, les individus peuvent se retrouver d'un jour à l'autre confrontés à devoir être accompagnés de travailleurs sociaux. Dans certaines circonstances, les personnes sont contentes d'être entourées d'éducateur social mais dans d'autres c'est le contraire.

Les adolescents placés en institution sont confrontés quotidiennement à la présence d'éducateurs sociaux. Certains jeunes ne veulent pas recevoir d'aide ou de soutien de la part de ceux-ci. Dans ces cas-là, le suivi peut être imposé à l'utilisateur. **L'aide contrainte** est alors vécue de différentes manières selon les individus.

Cette réalité m'a guidée sur ma question de recherche. Je me suis régulièrement interrogée sur les stratégies à mettre en place face à une personne ne désirant pas d'intervention de la part d'un éducateur social.

2. La question de recherche, les hypothèses et les objectifs:

La question de recherche :

Quelles sont les stratégies mises en place par des éducateurs sociaux dans des situations d'aide contrainte auprès d'adolescents de 15 à 18 ans placés en milieu éducatif fermé ? (à l'exemple du Centre communal pour adolescents de Valmont)

Face à cette question, une hypothèse principale est ressortie :

Hypothèse générale :

5. Les éducateurs en situation d'aide contrainte privilégient différents types de stratégies.

En complémentarité de cette hypothèse :

Sous-hypothèses :

6. Les stratégies des éducateurs varient en fonction du type de situation.
7. Les stratégies des éducateurs varient en fonction de leur perception de l'aide contrainte.
8. Les stratégies des éducateurs se modifient en fonction de la perception qu'ils ont de l'attitude des jeunes.

Les objectifs :

Les objectifs de notre travail de recherche sont les suivants :

4. Identifier les stratégies des éducateurs dans des situations d'aide contrainte au sein d'un milieu éducatif fermé.
5. Identifier des typologies et les mettre en relation avec des situations d'aide contrainte.
6. Se questionner sur les liens entre les stratégies des éducateurs et la description de celles faites par Hardy et Goffman et en définir les différences.

Notre problématique étant définie nous allons à présent passer à la création de notre travail de recherche. Nous débutons notre ouvrage par l'apport d'éléments théoriques se rapportant aux éducateurs en général. Par la suite, nous définissons notre milieu d'étude choisi afin de cibler plus précisément notre recherche. De là, découleront des éclairages théoriques plus spécifiques.

3. Concepts théoriques:

3.1 Les stratégies :

Définition :

On peut distinguer diverses définitions du concept de « stratégies ». Nous avons sélectionnées celles qui nous paraissent les plus pertinentes pour notre travail.

Une stratégie est un « ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire. »⁶¹

Selon Camilleri, « La notion de stratégie, qu'elle soit comprise comme « un ensemble de dispositions prises par des acteurs pour atteindre un but donné » (Larousse), ou, par référence à la théorie des jeux en mathématiques, comme « un ensemble de décisions prises en fonction d'hypothèses faites sur les comportements des partenaires du jeu » (définition qui a l'avantage d'introduire l'idée interaction), suggère, dès lors qu'on l'applique aux phénomènes sociaux ou psychologiques, l'existence d'une certaine liberté d'action des acteurs sur de possibles déterminismes sociaux ou existentiels. »⁶²

La définition dit que malgré les déterminismes sociaux, les phénomènes sociaux doivent être compris en y incluant la possibilité d'une liberté d'actions des acteurs. Les éducateurs ont ainsi une part de liberté dans leurs actions. Cette liberté peut être mise à profit différemment selon les individus. Nous pensons dès lors que l'identité de l'éducateur peut influencer ses stratégies.

3.1.1 L'identité :

« Intégrée dans la tendance des sciences sociales à étudier, durant des décennies, les mécanismes psychologiques ou sociaux liés à la conformité sociale et au contrôle social (cf. Faucheux et Moscovici (1971), Lemaire (1974), Kastorsztejn (1986), l'identité est souvent

⁶¹ROBERT, Paul. Le Petit Robert / Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Dictionnaires Le Robert, 1995, p.2149

⁶² Camilleri, C. (et al). Les stratégies identitaires, Presses universitaires de France, 1997, p. 49

utilisée comme un concept générique qui définit un état de la personne ou du groupe auquel on peut se référer dans l'explication de comportements individuels ou collectifs. »⁶³

On dit encore au sujet de l'identité que : « sans prétendre à l'exhaustivité et à une parfaite fonctionnalité, et compte tenu des très nombreux travaux empiriques qui ont été réalisés ces dix dernières années, l'identité pourrait se définir comme : une structure polymorphe, dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport à la situation relationnelle à un moment donné, d'un agent social (individu ou groupe) comme acteur social. »⁶⁴

L'identité peut ainsi se présenter sous plusieurs formes différentes et est considéré comme un processus en mouvement. Selon la définition ci-dessus, nous comprenons que différents éléments constituent l'identité d'une personne. « Cette organisation de différents éléments identitaires (profession, sexe, qualités, nationalité, âge, références idéologiques etc.), dont la combinaison définit un être unique, n'est pas une simple somme de l'ensemble; il s'agit au contraire d'une structure, relativement stable dans le temps (...) mais douée d'une certaine plasticité qui lui permet de changer une partie des éléments qui la composent ou d'en intégrer d'autres suivant les changements objectifs qui se succèdent (...) mais surtout de les organiser en fonction des situations. »⁶⁵

Les personnes ont habituellement une impression de continuité identitaire. Généralement, les individus reconnaissent une personne malgré les années écoulées. Pourtant, comme nous l'avons compris certains éléments identitaires se modifient avec le temps et en fonction du vécu de la personne et des circonstances. Les différents éléments constitutifs de l'identité ne sont donc pas figés. « En effet, chacun de ces marqueurs identitaires se révèle d'une pertinence variable suivant les situations d'interrelation dans lesquelles on se trouve (...) »⁶⁶

L'identité peut être aussi « (...) une sorte de « boîte à outils », selon l'expression de Devereux (1972), chaque « outil » étant un élément identitaire que le sujet choisit en fonction de son adéquation à « l'opération » demandée, autrement dit, suivant la situation d'interaction dans laquelle il est. »⁶⁷

Les différents éléments de l'identité d'un individu vont donc être mis à profit en fonction des situations d'interactions de celui-ci avec une autre personne. « Les relations entre deux acteurs sociaux – ce que l'on désigne habituellement par l'interaction – s'expriment à différents niveaux :

- celui des représentations, qui s'énonce notamment à travers le discours des acteurs,
- celui des relations interpersonnelles des individus ou des groupes, observables dans des situations concrètes de face-à-face,
- et enfin celui des rapports sociaux existants entre les groupes en présence ; (...)»⁶⁸

La relation entre un éducateur et un adolescent varie donc en fonction des facteurs cités ci-dessus. Nous pensons que cela peut influencer également les stratégies des professionnels dans leurs interventions.

⁶³ Ibid, p. 27

⁶⁴ Ibid, p. 28

⁶⁵ Ibid, p. 46

⁶⁶ Camilleri, C. (et al). Les stratégies identitaires, op.cit., p. 46

⁶⁷ Ibid, p. 46

⁶⁸ Ibid, p. 52

Selon les auteurs de l'ouvrage « les stratégies identitaires » « (...) les comportements observés ne peuvent être expliqués par les seules stimulations internes ou externes. Les réponses des individus ne sont pas simplement conjoncturelles mais elles sont toutes et toujours finalisées. L'anticipation omniprésente des effets détermine et structure l'action. »⁶⁹

Les stratégies mise en place par un éducateur social dépendent donc des finalités voulues. Nous comprenons alors qu'un éducateur n'utilisera pas les mêmes stratégies si ce dernier souhaite imposer une règle impérativement ou si celui-ci préfère calmer les choses quitte à laisser le règlement de côté durant un instant.

Ces finalités vont donc coordonner les actions des éducateurs. « (...) la stratégie dépend des finalités et stratégies de ceux qui l'entourent. C'est dans l'interaction avec l'environnement que se négocient et se renégocient constamment les buts et les enjeux de l'action. »⁷⁰

D'après nos recherches théoriques, les stratégies des éducateurs seraient également réalisées en fonction des enjeux que les individus perçoivent dans une situation donnée. Ces enjeux peuvent être multiples. N'oublions pas que les situations dans lesquelles interagissent les individus peuvent évoluer. Nous pensons alors qu'une personne peut mettre à profit différentes stratégies dans une même situation.

Le milieu dans lequel la personne met en place ses stratégies peut également influencer celles-ci. « Tactiquement les acteurs vont réagir en fonction de la représentation qu'ils se font de ce qui est mis en cause dans la situation, des enjeux et des finalités perçues, mais également en fonction de l'état du système dans lequel ils sont impliqués et qui fait peser sur eux une pression constante à agir dans tel ou tel sens. »⁷¹

3.2 L'intériorisation des normes :

Comme nous l'avons précisé auparavant, différents éléments constituent l'identité d'un individu. Certaines de ces particularités peuvent être individuelles ou collectives c'est-à-dire qu'un élément constitutif de l'identité d'un individu peut être semblable à celui d'autres personnes. En effet, l'individu évolue dans un milieu donné, entouré de personnes pouvant développer des éléments identitaires identiques en fonction de normes régies par une société ou un groupe. « Appartenir à une culture, une nation, un groupe implique qu'on soit reconnu comme semblable aux autres sur quelques caractéristiques jugées essentielles, mais rarement explicitées. »⁷²

L'individu apprend et intériorise alors des normes liées à son appartenance sociale qui vont régir ses actions. Nous pensons dès lors qu'un éducateur intériorise des normes qui influenceront ses pratiques professionnelles.

3.2.1 Définition :

Les normes :

Une norme « (...) désigne un état habituellement répandu ou moyen considéré le plus souvent comme une règle à suivre. »⁷³

⁶⁹ Ibid, p. 31

⁷⁰ Ibid, p. 32

⁷¹ Camilleri, C. (et al). Les stratégies identitaires, op.cit., p. 31

⁷² Ibid, p. 32

⁷³ http://fr.wikipedia.org/wiki/Normes_de_la_soci%C3%A9t%C3%A9

Dans la vie quotidienne, l'individu est constamment confronté à des normes fixées par la société à laquelle celui-ci appartient. Ces normes varient d'une société à l'autre selon les croyances et les valeurs de celles-ci. Elles évoluent également avec le temps.

Par ces normes, nous voulons en quelque sorte protéger notre environnement et ses habitants. « Nous faisons appel à des normes, quand nous voulons accroître notre sécurité. Nous souhaitons qu'elles soient fixées et respectées : habitations, routes, outils, aliments doivent « répondre aux normes »⁷⁴ Lorsque celles-ci concernent les comportements des individus c'est différent. On ne regarde plus forcément « l'aspect protecteur, mais l'aspect arbitraire et oppressif de la norme ».⁷⁵

Lorsqu'un comportement ne correspond plus aux exigences et aux normes d'une société, le terme déviance est alors utilisé. La déviance se définit comme un « comportement qui échappe aux règles admises par la société. »⁷⁶ Certains de ces comportements sont dommageables et d'autres pas. De plus, il faut distinguer le degré de gravité qui va nous permettre de différencier les actes déviants de la délinquance et de la criminalité.

L'intériorisation :

L'intériorisation est un « processus par lequel une action extérieure se transforme en fait psychique. »⁷⁷ Par cette définition, nous comprenons que l'intériorisation est un processus qui fait appel à notre organisme et qui évolue en fait psychique.

L'organisme d'un individu variant d'une personne à une autre, le processus d'intériorisation diffère donc en fonction des êtres humains. « Dans la construction personnelle des connaissances, la démarche d'intériorisation (...) fait référence au processus de négociation de l'apprenant avec l'information qu'il transforme en connaissances. A ce sujet, la théorie socioconstructiviste conçoit qu'au cours de ce passage de l'externe à l'interne, les interactions de l'apprenant avec son contexte social de même que la base de connaissances antérieures de l'individu influent fortement sur ce processus. »⁷⁸ Nous pouvons donc ainsi penser que chaque personne intériorise de façon propre les informations reçues de l'extérieur en fonction de divers facteurs tel que le fonctionnement de son organisme, le contexte dans lequel il évolue, son passé et ses connaissances antérieures .

Les éducateurs travaillant au sein d'une même institution arrivent dans cet établissement avec un bagage culturel hérité de leur famille et de leur passé. Ils ont ainsi tous des connaissances et des expériences en lien avec leur vécu familial et social. Les informations reçues durant leur parcours de vie vont ainsi influencer ce processus qui sera différent en fonction de chaque individu. D'après la citation ci-dessus, nous pouvons également envisager qu'une information reçue dans une certaine institution, sera intériorisée de manière différente que si celle-ci venait d'un autre contexte.

On dit aussi au sujet de « l'intériorisation » qu'elle « (...) est la base, premièrement, d'une compréhension des semblables et, secondement, d'une appréhension du monde en tant que réalité sociale et signifiante. Cette appréhension ne résulte pas de créations autonomes de

⁷⁴ Kolakowski, L. (et al). Normes et déviations : textes des conférences et des entretiens/organisés par les trente-et-unièmes Rencontres internationales de Genève, Baconnière, 1987, p. 7

⁷⁵ Ibid, p. 7

⁷⁶ ROBERT, Paul. Le Petit Robert / Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Dictionnaires Le Robert, 1995, p.632

⁷⁷ <http://www.dicopsy.com/interiorisation.htm>

⁷⁸ <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursgr/post/postit14.htm>

signification par des individus isolés, mais commence quand l'individu « prend en charge » le monde dans lequel les autres vivent déjà. »⁷⁹

Le processus d'intériorisation des normes dépend également de la période dans laquelle l'individu le développe. « Il faut plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance. Il en faut beaucoup moins, par contre, pour détruire les réalités intériorisées plus tard. » Ainsi, par exemple, une norme intériorisée à l'âge adulte sera plus facilement détruite si besoin qu'une norme intériorisée au cours de l'enfance.

3.3 Les Institutions totalitaires :

3.3.1 Définition :

Nous pensons que l'établissement de Valmont peut être considéré sous certains aspects comme une institution totalitaire dans le sens où l'a définie Goffman.

Cet auteur définit une institution totalitaire comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées. »⁸⁰ Nous notons tout de même une différence entre le centre communal pour adolescents de Valmont et cette définition. La durée de séjour pour un jeune au sein de ce centre n'est en général pas longue contrairement aux personnes placées dans des institutions totalitaires. En revanche, les autres points sont similaires.

D'après Erving Goffman (1984), une partie du temps et des loisirs des personnes qui en font partie sont utilisées par les institutions. L'auteur relève que ces institutions procurent un certain espace à ces personnes. Il relate que ce fait peut être poussé de manière plus contraignante dans certaines institutions que dans d'autres. Nous pouvons observer cela dans leur structure. En effet, « signe de leur caractère enveloppant ou totalitaire, les barrières qu'elles dressent aux échanges sociaux avec l'extérieur, ainsi qu'aux entrées et aux sorties, et qui sont souvent concrétisées par des obstacles matériels : portes verrouillées, hauts murs, barbelés, falaises, étendues d'eau, forêts ou landes. »⁸¹ Nous retrouvons à Valmont certains de ces aspects comme les barrières dressées aux échanges avec l'extérieur, les portes verrouillées et les hauts murs.

Selon cette définition, les institutions totalitaires sont des établissements avec des caractéristiques communes mais qui varient selon les populations accueillies et les buts à atteindre.

3.3.2 Les différents types d'institutions totalitaires :

Selon Erving Goffman « On peut classer en cinq groupes les institutions totalitaires propres à nos sociétés.

6. En premier lieu, les organismes qui se proposent de prendre en charge les personnes jugées à la fois incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives (foyers pour aveugles, vieillards, orphelins et indigents).
7. En second lieu, les établissements dont la fonction est de prendre en charge les personnes jugées à la fois incapables de s'occuper d'elles-mêmes et dangereuses

⁷⁹ Berger P. Luckmann T., La construction sociale de la réalité, Collin, 1997, p.178

⁸⁰ Goffman, E., Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, Minuit, 1984, p.41

⁸¹ Goffman, E., Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, op.cit., p.46

pour la communauté, même si cette nocivité est involontaire (sanatoriums, hôpitaux psychiatriques et léproseries).

8. Un troisième type d'institutions totalitaires est destiné à protéger la communauté contre des menaces qualifiées d'intentionnelles, sans que l'intérêt des personnes séquestrées soit le premier but visé (prisons, établissements pénitentiaires, camps de prisonniers et camps de concentration).
9. Quatrièmement, les institutions qui répondent au dessein de créer les meilleures conditions pour la réalisation d'une tâche donnée et qui justifient leur existence par ces seules considérations utilitaires (casernes, navires, internats, camps de travail, forts coloniaux et, pour ceux qui en occupent le communs, grandes maisons).
10. *Enfin, les établissements qui ont pour but d'assurer une retraite hors du monde même si, en fait, on les utilise fréquemment pour former des religieux (abbayes, monastères, couvents et autres communautés religieuses. »*⁸²

Nous pensons que l'institution de Valmont peut être considérée comme une institution totalitaire selon Goffman, dans le sens où ses principales missions sont celles de s'occuper de personnes dangereuses pour la communauté. Nous supposons cette nocivité comme le plus souvent consciente et volontaire. Cette institution vise à protéger, de ce fait, la communauté contre ces agissements. Nous tenons à préciser que cette institution n'est pas un centre de répression mais un centre d'éducation. De ce fait, l'intérêt des personnes accueillies au sein de Valmont est également prioritaire. On y trouve des mesures de contraintes d'enfermement dues à des délits mais il y a toujours derrière une mesure éducative.

Le centre communal pour adolescents de Valmont tient tout particulièrement à éviter l'étiquette de « prison ». En effet, cette institution se situe à cheval entre le secteur pénitentiaire, social et pédagogique. Son caractère contraignant se situe dans le fait que les jeunes n'ont pas le choix de leur lieu de résidence, ils sont assignés à l'institution par une autorité extérieure tout comme en prison. Par contre, comme l'institution s'adresse à des jeunes qu'elle ne veut pas stigmatiser à vie, elle recourt à l'aide, mais à une aide d'une espèce particulière que certains auteurs appellent « aide sous contrainte » qui sera définie plus loin dans le texte et qui en fait une institution que l'on peut classer du côté des institutions totalitaires selon les appuis théoriques évoqués précédemment.

Comme nous l'avons remarqué lors de notre recherche, les institutions totalitaires présentent des différences selon les personnes qui y sont accueillies. Ces institutions varient également en fonction de la volonté ou non des personnes à y résider. Au centre communal pour adolescents de Valmont, les jeunes y sont placés contre leur gré. La prise en charge de ces personnes sera alors très différente d'un milieu à l'autre. En effet, le personnel travaillant avec des personnes arrivant au sein d'un établissement volontairement n'interviendra pas de la même manière que le personnel travaillant au sein d'un milieu imposé aux individus.

Ce classement nous permet d'avoir conscience des différentes structures, moyens et populations accueillies qu'implique le terme d'institution totalitaire. Ces établissements visent ainsi divers buts et objectifs à atteindre (économique, éducation, traitement médical ou psychiatrique, purification religieuse, sanction etc.).

⁸² Ibid, p.46 et 47

3.3.3 L'admission :

L'admission d'un individu dans une institution totalitaire peut entraîner des privations et des souffrances infligées par le personnel qui y travaillent. Ces professionnels effectuent une procédure spécifique : « enregistrement du curriculum vitae, photographie, pesée, prise des empreintes digitales, assignation d'un matricule, fouille, inventaire des effets personnels, séance de déshabillage, de douche, de désinfection, de coupe de cheveux, distribution des vêtements de l'établissement, communication du règlement, affectation dans les nouveaux locaux. Ces formalités d'admission mériteraient d'être nommées « mise en condition » ou « programmation » parce qu'ainsi dépouillé l'arrivant se laisse niveler, homogénéiser et transformer en un objet que l'on peut livrer à la machine de l'établissement de telle façon que rien ne vienne entraver la marche routinière des opérations administratives ».⁸³

Nous retrouvons quelques aspects de cette procédure lors de l'admission d'un jeune au Centre communal pour adolescents. A son arrivée, le jeune est accueilli par un éducateur si c'est un garçon et par une éducatrice s'il s'agit d'une fille. Suite à une discussion, l'adolescent est contraint à une séance de déshabillage. Il se retrouve alors nu afin de pouvoir le fouiller et lui confisquer tout matériel ou substance interdite dans l'institution. Suite à cela, le jeune doit prendre une douche. Pour la suite de cette admission, le centre n'a pas de procédure formalisée. Celle-ci dépend des professionnels mais surtout des jeunes accueillis. La contrainte n'existe pas seulement pour les jeunes, mais aussi pour les éducateurs qui ont toute une série de règles à appliquer et de comportements à adopter.

Selon Erving Goffman, lors de ces admissions, « (...) si l'on peut amener le nouvel arrivant à manifester d'emblée la plus grande déférence envers le personnel, il sera par la suite facile à manœuvrer, car en soumettant l'individu à ces exigences initiales, on brise en quelque sorte sa « résistance » ou son « caractère » ; c'est l'une des raisons d'être de ces épreuves de force et de ces séances de « bienvenue » (...) »⁸⁴

Comme nous pouvons le constater lors de la procédure d'admission, les institutions totalitaires interviennent dans la vie du reclus. Erving Goffman donne le nom de « reclus » aux personnes vivant à l'intérieur de ces structures. Afin d'effectuer au mieux ces modalités d'entrée dans l'institution, il est important de s'assurer de la coopération de l'arrivant. Les premiers contacts entre les reclus et le personnel varient selon chaque individu. Les réactions et les comportements sont divers. Une personne qui démontre une attitude provocante et désobéissante est directement mise en garde, sanctionnée et parfois même châtiée dès son arrivée dans l'établissement (le châtiment n'étant pas réalisé à Valmont). N'oublions pas qu'au sein de chacun de ces établissements, les pratiques et les moyens sont différents.

Suite à cette admission, le reclus s'étant fait retirer ses affaires personnelles se voit remettre par le personnel des biens de l'institution semblables à ceux reçus par tous les autres reclus. La présentation personnelle devient différente car il n'a plus accès à ses objets intimes. Ses attitudes, ses gestes et sa posture subissent également des modifications selon les règles imposées par l'institution. Sa personnalité est alors directement atteinte. Nous tenons à préciser qu'au centre communal pour adolescents de Valmont, les jeunes ne reçoivent pas de vêtements spécifiques à l'institution. Par contre, ils sont également contraints à des changements dans leurs attitudes et leurs comportements qui sont imposés par le cadre institutionnel.

Dans la vie quotidienne, lorsqu'une personne est confrontée à des ordres en contradiction avec ses valeurs, l'individu peut adopter des comportements de défense. Au sein des

⁸³ Goffman, E., *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, op.cit., p.59

⁸⁴ Ibid, p.137

institutions totalitaires ces réactions sont immédiatement interpellées par le personnel et le reclus est alors parfois sanctionné. Les stratégies des éducateurs de Valmont face à de tels comportements sont peut être différentes c'est pourquoi elles seront mises en évidence lors de notre analyse.

Selon Erving Goffman, « dans les institutions totalitaires, les phases de la vie ne sont pas séparées et la façon dont se comporte un reclus dans une situation donnée peut être utilisée par le personnel soit pour expliquer son comportement soit pour le contrecarrer dans des circonstances tout à fait différentes. »⁸⁵ Ordinairement, les individus agissent devant des personnes différentes selon les situations et leurs comportements ne les discréditent pas forcément dans d'autres situations.

En général, « c'est une caractéristique fondamentale des sociétés modernes que l'individu dorme, se distraie et travaille en des endroits différents, avec des partenaires différents, sous des autorités différentes, sans que cette diversité d'appartenances relève d'un plan d'ensemble. Les institutions totalitaires, au contraire, brisent les frontières qui séparent ordinairement ces trois champs d'activité. »⁸⁶ A Valmont, les adolescents dorment, se distraient et réalisent diverses activités dans le même établissement. Nous retrouvons donc cette caractéristique de la définition des institutions totalitaires par Goffman. Certains adolescents peuvent toutefois se rendre dans d'autres lieux sous autorisation de l'autorité de placement et de la direction.

Au sein des institutions totalitaires, les périodes d'activités sont soumises à diverses règles. Celles-ci sont en général collectives et organisées à l'avance par la direction de l'établissement. Indépendamment de ces activités, l'individu est confronté à un certains nombres d'aspects semblables tout au long de son séjour telle que le cadre dans lequel il évolue et les personnes qui l'entourent.

Au sein de ces lieux, les reclus doivent constamment demander des autorisations pour effectuer de simples gestes de la vie quotidienne (fumer, téléphoner, expédier des courriers etc.). Ces demandes peuvent être accordées mais également refusées selon les circonstances. L'individu doit alors faire preuve de soumission et son autonomie est diminuée. « Ainsi l'autorité, dans les institutions totalitaires, s'exerce sur une multitude de détails – habillement, tenue, manières – qui sont soumis à un examen critique de tous les instants. Il est très difficile pour le reclus d'échapper à l'emprise des fonctionnaires qui le jugent et au réseau de contraintes qui l'enveloppent. »⁸⁷ L'autorité à Valmont est représentée par les éducateurs.

Lorsque le reclus fait preuve d'obéissance et de compréhension, il obtient de la part du personnel des récompenses ou des faveurs. « Les punitions et les faveurs font partie intégrante du mode d'organisation propre aux institutions totalitaires. »⁸⁸ Le centre communal pour adolescents de Valmont ne travaille pas avec le système de récompenses. Les efforts du jeune se répercutent sur son suivi et son avenir mais cela est une conséquence de ses comportements et non une récompense. Par contre, les éducateurs utilisent la sanction lorsque celle-ci est utile. Les jeunes n'ayant pas de limites et étant caractériels se voient sanctionnés selon les actes et les délits commis. La sanction varie en fonction des individus (retour en chambre, interdiction de sortie de l'établissement durant une certaine période, quelques jours en prison pour adultes etc.). Dans certaines situations, les éducateurs doivent éviter le plus possible de sanctionner le jeune. Certains adolescents cherchent la sanction.

⁸⁵ Goffman, E., *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, op.cit., p.80

⁸⁶ Ibid, p.47

⁸⁷ Goffman, E., *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, op.cit., p.85

⁸⁸ Ibid, p.95

C'est le seul système qu'ils connaissent. Les éducateurs doivent alors les surprendre et inventer de nouvelles réponses à leurs actes.

3.3.4 Les stratégies d'adaptation aux institutions totalitaires :

6. Selon Erving Goffman, le reclus peut adopter l'attitude du repli sur soi. L'individu cesse alors de s'intéresser à tout ce qui ne le touche pas directement.
7. « L'intransigeance : le reclus lance un défi volontaire à l'institution en refusant ouvertement de collaborer avec le personnel. »⁸⁹
8. L'installation est une autre stratégie pour s'adapter à ces institutions. L'individu se construit un séjour agréable en profitant de toutes les opportunités s'offrant à lui dans l'établissement.
9. La Conversion est aussi utilisée par le reclus pour s'adapter à ces lieux. Le jeune accepte tout ce qui lui est demandé et s'efforce de s'adapter aux comportements souhaités par le personnel de l'institution.
10. « Le mélange des styles : dans la plupart des institutions totalitaires, la majeure partie adopte la tactique qui consiste à « se tenir peinard ». »⁹⁰ Cela demande de la part du reclus d'utiliser différentes attitudes et stratégies afin de se protéger.

3.3.5 Le personnel et les reclus :

Les reclus entrent dans ces institutions avec un bagage culturel hérité de leur famille et de leur passé. Lors de leur admission au sein de ces établissements, les reclus doivent procéder à des changements dans leurs comportements. Ceux-ci sont imposés par le fait même de n'être plus actifs dans le monde extérieur. Certains comportements sont aussi imposés par les autorités c'est-à-dire par la direction et le personnel de ces lieux. Avant leur admission dans une institution totalitaire, les individus avaient des rôles dans leur vie personnelle et professionnelle. Lors de leurs séjours dans ces lieux, les reclus sont enfermés constamment et se voient dépossédés des rôles occupés à l'extérieur. Ils vivent à l'intérieur des bâtiments et entretiennent des rapports limités avec le monde extérieur. Ce n'est pas le cas du personnel qui quitte l'établissement suite à ses heures de travail effectuées.

Les échanges entre les reclus et le personnel ne sont pas évidents. Chaque individu qu'il soit un reclus ou un professionnel a une image de l'autre. Ces préjugés creusent des fossés entre ces deux groupes et cette distance n'est pas facile à réduire. Nous pouvons constater qu'à l'intérieur de ces établissements deux univers se forment. Le personnel de l'établissement peut toutefois ressentir de la compassion voire de l'amitié envers un détenu. Ces sentiments peuvent entraver la relation et rendre les exécutions de tâches rigoureuses difficiles à imposer. Les professionnels sont alors mis devant la difficulté de garder une distance appropriée avec les jeunes

Les relations entre le personnel et les reclus varient dans chaque situation. Les rapports entre ces deux groupes ne sont pas toujours évidents à gérer. Selon Erving Goffman, « (...) le personnel (...) doit faire face à l'hostilité et aux récriminations des reclus et, en général, il n'y a rien d'autres à opposer que les arguments qui définissent l'optique de l'institution. »⁹¹

⁸⁹ Ibid, p.106

⁹⁰ Ibid, p.109

⁹¹ Goffman, E., Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, op.cit., p.131

Au centre communal pour adolescents de Valmont, il n'y a pas de règle officielle sur les méthodes d'intervention avec les jeunes. Les éducateurs se rencontrent régulièrement lors de réunions et partagent leurs expériences et diverses informations sur les reclus. Ils décident ensemble du suivi et de l'attitude à adopter face aux jeunes afin que tous les éducateurs suivent une même ligne de conduite.

3.4 L'aide contrainte (selon la théorie de Guy Hardy) :

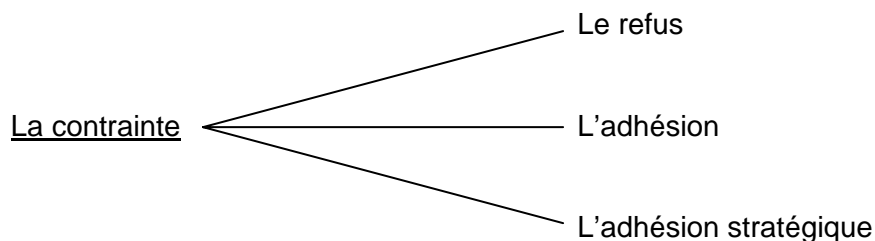
Les jeunes placés au centre communal pour adolescents de Valmont sont contraints d'y séjourner suite à une décision d'une autorité supérieure. Dès leur admission dans l'établissement, ils sont confrontés à toute une série de règles institutionnelles ainsi qu'à la présence d'éducateurs au quotidien.

3.4.1 Définition :

« Dans son acception la plus courante, une contrainte se définit comme une situation infligée faisant entrave à une totale liberté d'action. La personne a le choix de s'y soumettre ou de s'y soustraire (Hardy, 2001). »⁹²

3.4.2 Les attitudes des individus face à l'aide contrainte :

Guy Hardy (2001) met en évidence trois attitudes de personnes confrontées à l'aide contrainte.



Le refus :

La personne refuse l'aide imposée. « (...) l'auteur estime que les faits qui lui sont reprochés ne sont pas fondés ou pas déviants. Cette attitude risque d'être interprétée, par le condamnant, comme un signe de mauvaise volonté, de non-collaboration, témoignage d'une résistance à entrer dans une dynamique de changement. Elle peut aussi être interprétée comme le témoignage probant de leur inconscience de la problématique personnelle en jeu. »⁹³

L'adhésion :

La personne accepte l'aide qui lui est administrée et constate avoir un problème. Selon les situations, c'est la personne elle-même qui devient demandeuse d'aide. Dans le cas contraire, l'aide imposée par une autorité amène l'individu à prendre conscience de ses difficultés et lui apporte un soutien dans les démarches qu'elle n'arrivait pas à entreprendre auparavant.

L'adhésion stratégique :

⁹² <http://www.vires.ch/ecrits/interventioncontrainte.pdf> p.1

⁹³ <http://www.vires.ch/ecrits/interventioncontrainte.pdf> p.1

L'individu feint de vouloir l'aide qui lui est imposée. Il va mettre en place des stratégies afin de faire croire qu'il adhère à ce qui lui est imposé « Il se montre complice de l'aidant et contrôle les « vérités » à dire à l'intervenant de telle manière que celles-ci ne se retournent pas contre lui. »⁹⁴

Nous relevons des similitudes et des différences entre la théorie de Goffman et celle de Guy Hardy. Nous allons à présent comparer quelques points de leur idée.

Hardy, met en évidence trois attitudes des jeunes face à l'aide contrainte. Tout d'abord, il cite « le refus » que nous pouvons comparer à « l'intransigeance » de Goffman. La personne s'oppose à l'aide qui lui est administrée. Par la suite, il relève l'attitude de « l'adhésion ». Celle-ci peut être mise en lien avec « l'installation » de Goffman. Dans ces cas là, l'individu reconnaît ses difficultés et accepte l'aide qui lui est imposée. Nous notons tout de même une différence avec « l'installation ». Selon Goffman, la personne a effectivement adhéré à l'aide contrainte mais en plus de cela, celle-ci s'y est construite un univers dans lequel elle apprécie évoluer. Pour finir, Hardy relève l'attitude de « l'adhésion stratégique » que nous pouvons comparer à la « conversion » de Goffman. L'individu feint de vouloir cette aide qui lui est imposée. Il va alors adopter des comportements attendus par le personnel de l'institution. A cela, nous allons également garder l'idée de Goffman qui met en évidence l'attitude du repli sur soi. La personne cesse alors de s'intéresser à tout ce qui ne la touche pas directement. Nous conservons également de cet auteur la stratégie du « mélange des styles » ou l'individu adopte diverses stratégies différentes afin de se protéger et d'être tranquille.

Nous pouvons ainsi mettre en évidence six catégories de stratégies adoptées par les individus face à une situation d'aide contrainte.

7. le refus, l'intransigeance
8. l'adhésion
9. l'installation
10. l'adhésion stratégique, la conversion,
11. le repli sur soi
12. le mélange des styles

3.4.3 L'injonction paradoxale :

Comme nous l'avons précisé auparavant, l'adolescent placé au centre possède un bagage culturel hérité de sa famille et de son passé. Lors de son admission au sein de cet établissement, le jeune doit procéder à des changements dans ses comportements.

Selon Guy Hardy, dans les milieux d'aide, le fait de demander à une personne de changer de comportement a des effets pervers. En effet, même si la personne désire effectivement être aidée, elle sera toujours soupçonnée de collaborer uniquement parce que c'est ce que les intervenants attendent d'elle. Même si celle-ci change en adoptant les comportements attendus, ils lui reprocheront, malgré tout, son manque de spontanéité. Il faudrait que cela « émane » complètement de la personne, spontanément. Les individus sont ainsi mis dans l'impossibilité de prouver qu'ils veulent spontanément ce qu'un tiers a voulu qu'ils veuillent.

Vouloir faire intégrer des règles, des valeurs et des comportements à une tierce personne relève souvent la volonté de l'entourage. « La vie est inondée de ces stratégies, conscientes ou non, que nous mettons en place afin que l'autre intègre spontanément, c'est-à-dire sans

⁹⁴ Ibid, p.2

le savoir et sans le vouloir, nos attentes pour les substituer ou les ajouter aux siennes. »⁹⁵
« En cela, vouloir que l'autre veuille ce que nous voulons qu'il veuille pour son bien nous apparaît être un des fondements des relations humaines et de la vie en société. »⁹⁶

« Face au paradoxe de l'aide contrainte, afin de « dépiéger » la situation et de se créer des espaces d'intervention satisfaisants, certains professionnels ont choisi de valoriser l'un ou l'autre terme du paradoxe. »⁹⁷

- Valoriser l'aide :

Certains professionnels mettent un point d'honneur à valoriser l'aide pour l'individu. Ils utilisent des stratégies d'intervention et essaient le plus possible de diminuer la contrainte. « Ils tentent alors de masquer celle-ci par de subtils jeux d'alliance et de coalition. »⁹⁸ Dans ce cas, l'éducateur ne donnera pas beaucoup d'importance aux raisons, au jugement et aux décisions des autorités supérieures. Il mettra plutôt l'accent sur la relation et sur les objectifs.

- Valoriser la contrainte :

D'autres établissent de préférence des stratégies d'intervention sur la contrainte. « Soit ils en établissent eux-mêmes le contenu (« Pour que l'autorité mette fin à la contrainte, tu devras faire ceci ou cela »), soit ils tentent de la faire préciser par l'autorité contraignante. »⁹⁹ L'éducateur rappellera ainsi à la personne qu'elle est là suite à une décision rendue par une autorité supérieure et qu'elle doit s'y soumettre.

- (r)user du paradoxe et valoriser une aide émancipatrice :

Selon Hardy c'est « (...) développer une dynamique qui cherche, non pas à nier le paradoxe (...) mais à en (r)user. »¹⁰⁰ Le paradoxe est bien réel. De ce fait, l'intervenant en tient compte lors de son intervention avec une personne et va essayer de trouver des stratégies afin de créer une relation entre eux et une ouverture au changement.

Nous pensons en effet que l'éducateur bénéficie d'une certaine marge de manœuvre dans ses interventions.

3.4.4 La marge de manœuvre :

Définition :

Guy Hardy met en évidence une « possibilité d'action qui existe entre deux limites pratique et théorique. »¹⁰¹

La marge de manœuvre est donc une possibilité de réaliser des choix dans une action. C'est en quelque sorte disposer d'une marge d'autonomie et de liberté dans ce que l'on fait. « La liberté semble donc une construction personnelle, quelque chose qui s'acquiert au fil du

⁹⁵ Hardy G., S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire, Jeunesse et droit, 2001, p.40

⁹⁶ Ibid, p.40

⁹⁷ Ibid, p.39

⁹⁸ Ibid, p.39

⁹⁹ Ibid, p.40

¹⁰⁰ Hardy G., S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire, op.cit., p.40

¹⁰¹ http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp

temps, dans un cadre qui nous est fixé par la vie et que nous devons d'abord nous approprier. »¹⁰²

Au sein d'une institution telle que le centre communal pour adolescents de Valmont, les éducateurs entretiennent une relation de pouvoir avec les jeunes. « Dans ces relations de pouvoirs les contraintes cohabitent avec une part de liberté qui est à défendre, à gagner, à élargir au moyen de négociation. »¹⁰³

3.4.5 Les intervenants et la personne contrainte :

Dans le cas d'un adolescent placé à Valmont par le tribunal des Mineurs, le juge va demander aux éducateurs de faire un travail avec le jeune. L'éducateur est ainsi contraint à un mandat et à un cadre institutionnel. Il se retrouve donc en quelque sorte sur un pied d'égalité avec le jeune car ils sont tous les deux contraints de répondre à la demande de l'envoyeur.

Au sein de ce milieu éducatif fermé, les éducateurs doivent appliquer une aide contrainte prescrite par les autorités de placement. Guy Hardy pense que la difficulté dans le travail éducatif est lorsque la notion « d'aide contrainte » n'est pas consciente, qu'elle n'apparaît pas et qu'on se retrouve en tant que travailleurs sociaux en ayant l'impression qu'on est uniquement dans une relation d'aide auprès de l'utilisateur. Le fait de pouvoir se définir dans une relation d'aide contrainte va permettre d'engager différemment le principe de réelle collaboration et d'aller vers le partenariat. Cela permet également de se situer et de resituer clairement la position de travailleur social par rapport à la personne aidée.

Lors d'un placement en institution, au moins trois personnes sont ainsi directement concernées par l'aide contrainte. Il y a l'envoyeur, l'aidant et la personne placée. L'envoyeur étant dans notre situation le tribunal des Mineurs, le Service de Protection de la Jeunesse du canton de Vaud et les autorités similaires d'autres cantons romands.

L'envoyeur et l'aidant sont deux professionnels confrontés au devoir d'imposer cette aide contrainte au jeune. Afin d'intervenir au mieux, il est essentiel qu'il y ait une collaboration entre les deux et qu'ils respectent leurs compétences et leurs rôles mutuels. Il est également important que ces rôles soient bien définis auprès de la personne contrainte afin qu'elle situe la place qu'occupe chaque intervenant. Suite à cette clarification qui permet à l'utilisateur d'être conscient des différents acteurs qui l'entourent, il est également important que les enjeux de l'aide contrainte soient précisés. Ainsi la personne contrainte pourra prendre ses décisions en toute connaissance de cause.

Au sein de ces relations, chaque individu a une part de responsabilité et devrait investir et assumer sa place en tant qu'acteur. Chaque comportement, attitude et parole d'un individu a un impact sur les personnes en relation les unes avec les autres. « Dans le jeu relationnel qui se construit, toute action, toute réaction d'un acteur peut donc être perçue comme une influence de l'autre et une influence sur l'autre, au sein de la relation. »¹⁰⁴ Chaque moment d'une situation entre ces acteurs est un instant stratégique.

Afin d'orienter nos recherches, nous avons choisi de sélectionner certaines notions de Guy Hardy et d'Erving Goffman.

¹⁰² <http://quentinphilo.over-blog.com/article-2023942.html>

¹⁰³ <http://perso.orange.fr/qualiconsult/crozier.htm>

¹⁰⁴ Hardy G., S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire, op.cit., p.44

Pour la théorie de Goffman, nous gardons l'idée que notre lieu d'étude peut être considéré comme une institution totalitaire selon sa définition. Par la suite, nous tenons à préciser que nous ne nommerons pas les personnes accueillies au Centre communal pour adolescents par le terme de « reclus » comme cet auteur. Nous utiliserons des termes comme « l'adolescent ou le jeune » comme c'est le cas à Valmont. Nous retenons également l'idée de Goffman au sujet du personnel de l'établissement qui selon lui « (...) face à l'hostilité et aux récriminations des reclus (...), n'a rien d'autre à opposer que les arguments qui définissent l'optique de l'institution »¹⁰⁵. Nous conservons la vision de cet auteur mais pensons contrairement à lui que les éducateurs peuvent adopter d'autres stratégies face à cela. Nous gardons donc ici la proposition de Guy Hardy qui met en évidence trois catégories de stratégies des professionnels face au paradoxe de l'aide contrainte.

3.5 La perception :

A présent, en ce qui concerne l'aide contrainte nous pensons que chaque individu a une perception qui lui est propre. Nous tenons à relever la perception des éducateurs quant à cette aide contrainte en mettant tout d'abord l'accent sur ce qu'est la perception.

3.5.1 Définition :

On dit que « pour comprendre la perception, il faut partir de l'idée que tout organisme vivant prélève des informations dans son environnement. »¹⁰⁶

En voici une définition : « la perception est le phénomène psychologique qui nous relie au monde sensible par l'intermédiaire de nos sens. Le mot perception a un double sens : à la fois perception par les sens, et perception par l'esprit. »¹⁰⁷ D'après cette définition, nous percevons le monde, les objets, les événements en fonction de nos sens et de notre esprit.

3.5.2 La perception par les sens :

« Notre perception dépend de la nature du stimulus extérieur et de nos récepteurs sensoriels. »¹⁰⁸ Afin de mieux comprendre ces termes, nous avons choisi de les définir en quelques mots.

Le stimulus est « (...) un élément extérieur à l'organisme, susceptible d'exciter l'un des systèmes sensoriels. Il peut s'agir d'un stimulus visuel (un objet, une personne présente), auditif (un son), olfactif (une odeur), tactile (un contact physique), thermique (une température) etc. »¹⁰⁹

Le récepteur sensoriel a pour définition : « Dans un système sensoriel, un récepteur sensoriel est une structure capable d'être activée par un stimulus dans l'environnement interne ou externe d'un organisme vivant. »¹¹⁰ « Un système sensoriel est une partie du système nerveux responsable de la sensation. Il regroupe les récepteurs sensoriels, les voies nerveuses, et les parties du cerveau responsables du traitement de l'information sensorielle. »¹¹¹

¹⁰⁵ Goffman, E., Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, op.cit., p.131

¹⁰⁶ <http://www.dicopsy.com/perception.htm>

¹⁰⁷ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Perception>

¹⁰⁸ Lecomte, J. La perception : filtre de la réalité. Science humaine, 1995, n°49, p.16

¹⁰⁹ Ibid, p. 16

¹¹⁰ http://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9cepteur_sensoriel

¹¹¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_sensoriel

Lorsqu'un signal a été émis par un stimulus, les récepteurs sensoriels le captent et transmettent les informations au cortex qui les interprète. La perception est donc un processus complexe qui implique une construction mentale. « L'idée est que toute activité mentale se traduit de manière physiologique et suppose donc un support biologique, notamment le système nerveux. »¹¹² Ce fonctionnement est commun à tous les individus. Celui-ci contient toutefois un grand nombre de particularités propres à chaque personne. Par exemple, une température extérieure de 15° peut être vécue comme une température froide pour une personne et chaude pour une autre. Cela dépend de notre organisme mais également de notre vécu. Nous ne pouvons pas faire de généralité quant au fonctionnement type des réactions de l'être humain à ces stimulus. Nous pouvons donc ainsi penser que chaque éducateur travaillant à Valmont perçoit les choses et les événements de manières qui leur sont propres.

3.5.3 La perception par l'esprit :

La perception ne dépend pas uniquement des processus physiologiques, mais également du vécu de la personne, de ses expériences passées et de sa situation actuelle.

Certains philosophes tiennent à mettre un point d'honneur sur le fait que « (...) nos sens sont limités et ne nous donnent accès qu'à une partie du réel. »¹¹³ Ils soulignent également « que si l'on ne filtrait pas la réalité, celle-ci apparaîtrait comme un immense fatras d'informations sans ordre ni cohérence. »¹¹⁴ Un nombre trop considérable de données nous serait transmis. Ainsi par exemple on ne pourrait pas voir un objet car notre esprit serait assailli par de multiples informations. « Pour voir quelque chose, il faut filtrer l'information. Filtrer consiste à sélectionner en fonction d'un but, d'une intention. Percevoir c'est filtrer ; voir, c'est viser. »¹¹⁵ Nous pouvons donc penser que les éducateurs de Valmont filtrent diverses informations dans la masse de données qui leur parvient et que le résultat peut être différent d'une personne à une autre.

A partir de différentes théories de la psychologie, nous pouvons dire que la perception est une activité à la fois biologique et mentale. Elle dépend également de l'état dans lequel se trouve l'individu qui perçoit. « Les intérêts, la recherche d'un but, forment l'attitude perceptive qui va orienter la perception au moment où la stimulation intervient. »¹¹⁶ Comme nous l'avons compris, la perception peut être influencée par divers facteurs tels que les attentes, la culture, les processus biologiques et physiologiques, les représentations sociales etc. Nous pouvons donc penser que chaque éducateur perçoit les choses et les événements en fonction de son corps, des divers aspects de sa personnalité et de son vécu.

4. Le centre communal pour adolescents de Valmont (CPA) :

Pour notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux éducateurs travaillant avec des adolescents placés en milieu éducatif fermé à l'exemple du centre communal pour adolescents de Valmont dans le canton de Vaud.

Définition d'un centre éducatif fermé:

« Les centres éducatifs fermés s'adressent aux mineurs multirécidivistes ou multiréitérants qui font l'objet d'une mesure de contrôle judiciaire ou de sursis avec mise à l'épreuve. Ils

¹¹² <http://www.dicopsy.com/perception.htm>

¹¹³ Lecomte, J. La perception : filtre de la réalité. Science humaine, 1995, n°49, p. 19

¹¹⁴ Ibid, p. 19

¹¹⁵ Ibid, p. 19

¹¹⁶ <http://www.dicopsy.com/perception.htm>

constituent une alternative à l'incarcération et viennent toujours après l'échec de mesures éducatives.»¹¹⁷

Le centre communal pour adolescents de Valmont est spécialisé dans la prise en charge à court terme d'adolescents et d'adolescentes en difficulté. Les jeunes accueillis sont en général âgés de quinze à dix-huit ans. Leur placement est demandé exclusivement par le tribunal des Mineurs, le Service de Protection de la Jeunesse du canton de Vaud et les autorités similaires d'autres cantons romands. Ces demandes sont effectuées suite à des actes délictueux et/ ou un mode de vie nuisible à l'intégrité morale et physique de ces jeunes. La demande d'admission pour un jeune doit être adressée au centre par les autorités de placement. Celle-ci doit être accompagnée d'un document la justifiant.

Le centre communal pour adolescents comprend deux sections préventives, une est à court terme et l'autre à long terme, et ce selon les besoins des jeunes.

La section préventive à court terme :

En général, cette section est prévue pour des adolescents qui font l'objet d'une enquête pénale. Les jeunes séjournent à Valmont pour quelques jours en attendant qu'une décision soit prise par les autorités de placement.

La section préventive à long terme :

Elle concerne généralement des adolescents ayant à priori besoin de bénéficier d'une peine c'est-à-dire d'une « sanction appliquée à titre de punition ou de réparation pour une action jugée répréhensible »¹¹⁸ plutôt qu'une autre mesure telle qu'une action éducative en milieu ouvert. Lors de cette préventive, les pensionnaires séjournent au Centre jusqu'à leur jugement et participent à diverses activités se déroulant à l'intérieur de l'établissement sur des demi-journées. Des activités sportives, créatives et manuelles sont alors proposées aux adolescents.

En cas de besoin, les jeunes peuvent avoir également accès aux prestations de spécialistes (psychiatre, psychologue, conseiller en orientation professionnelle).

La détention :

L'adolescent est placé en détention afin d'exécuter une peine. Au Centre de Valmont, la semi-détention est également applicable selon les situations des jeunes. A l'exception de sorties professionnelles, les adolescents ne peuvent pas quitter le centre (soirées, week-end).

Ce centre accueille également des jeunes âgés de plus de dix huit ans. Pour être placés dans cette institution lors de leur majorité deux situations sont envisagées:

3. Les adolescents sont contraints de séjourner à Valmont suite à des délits commis lorsqu'ils étaient encore mineurs.
4. Après un séjour au centre, les professionnels suivent certains jeunes lors de leur placement dans une autre institution. En cas de difficultés lors de ce placement, Valmont intervient en prenant en charge quelques jours ces adolescents.

¹¹⁷ http://www.insee.fr/fr/nom_def_met/definitions/html/centre-educatif-ferme.htm

¹¹⁸ ROBERT, Paul. Le Petit Robert / Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Dictionnaires Le Robert, 1995, p.1620

Les arrêts disciplinaires :

Pour une durée d'un à dix jours, le centre communal pour adolescents assure également un rôle de soutien en accueillant des jeunes séjournant habituellement dans d'autres établissements. Cet arrêt disciplinaire est fixé par le tribunal des mineurs.

Section observation :

Lors d'un placement en section observation, des informations précises sont communiquées au centre sur le jeune (comportement...). En général l'observation dure environ un mois. Durant cette période, les professionnels examinent le jeune sous divers angles (éducatif, pédopsychiatrie, orientation professionnelle). Ils s'informent ainsi sur la situation du jeune, sur ses difficultés et sur ses ressources. Le but de cette observation est de pouvoir proposer par la suite une prise en charge au service placeur.

Durant la période d'observation, les adolescents prennent leurs repas en commun et participent à divers ateliers (création, expression, fer, bois), activités sportives et pédagogiques. Une fois par semaine, les jeunes, accompagnés de professionnels, se rendent à l'extérieur de l'établissement pour pratiquer divers sports (natation, ski de fond, courses en montagne, etc.)

Quotidiennement, les pensionnaires bénéficient d'une prise en charge éducative et sont régulièrement suivis par des professionnels extérieurs (médecin généraliste, psychiatre, psychologue, conseiller(ère) en orientation professionnelle). L'équipe du centre entretient également des contacts avec les familles des jeunes.

Une fois par mois, une synthèse est organisée par les membres de l'équipe psycho-éducative et les représentants de l'autorité de placement afin d'envisager des possibilités pour l'avenir du jeune.

Section Garde Provisionnelle :

« Les pensionnaires sont généralement des adolescent(e)s pour lesquels(les) une observation n'est pas nécessaire (...) en instance de placement dans une autre institution, en attente d'un rapatriement, devant être immédiatement sorti(e) d'un milieu où il(elle) est en danger moral, etc. »¹¹⁹

Lors d'une mesure de garde provisionnelle, la durée du placement du jeune au centre est décidée à son admission.

Section fille

Cette section peut accueillir six jeunes filles. Le centre tient impérativement à les séparer dans un secteur spécialisé pour des questions de sécurité. Elles bénéficient des mêmes conditions que celles offertes aux garçons et les activités pédagogiques sont mixtes.

Nous remarquons diverses prises en charge des jeunes au sein de ce centre. Nous constatons le contexte particulier d'un tel établissement. Le centre communal pour adolescents de Valmont est, comme nous l'avons mis en évidence plus haut, un milieu éducatif fermé. Une privation de liberté est alors exercée sur les jeunes y étant placés.

¹¹⁹ Centre communal pour adolescents (CPA) : Lausanne, OLBIS, p. 9

Nous tenons à mettre un point d'honneur au fait que les intervenants ainsi que l'accompagnement et les moyens éducatifs utilisés lors de la prise en charge des jeunes dans ce milieu différent d'une prison.

5. Méthode de recueil des données :

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons pris connaissance des débats théoriques de la discipline. Nous avons ainsi recueilli un grand nombre de données dans des ouvrages ainsi que dans divers documents.

Par la suite nous allons effectuer des entretiens semi-directifs auprès d'éducateurs. Nous avons choisi cette méthode car elle laisse une part de liberté à la personne interrogée. Nous allons nous entretenir avec ces professionnels aux moyens de différentes questions portant sur notre thématique ainsi que par l'apport de vignettes mettant en scène des situations de la vie quotidienne des éducateurs face à l'aide contrainte. Nous allons donc ainsi identifier des typologies et les mettre en relation avec des situations d'aide contrainte.

Les entretiens seront réalisés auprès d'éducateurs du Centre communal pour adolescents de Valmont. Notre choix s'est porté sur cette institution car nous tenions à orienter notre recherche sur un milieu éducatif fermé où l'aide contrainte y est imposée quotidiennement.

6. Plan des tâches à réaliser

[illegible]

7. Bibliographie

Ouvrages :

- Berger P. Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, 2^{ème} éd. Paris : A Collin, 1997, 288 p.
- Camilleri, C. (et al). *Stratégies identitaires*, 2^{ème} éd. Paris : Presses universitaires de France, 1997, 232p.
- Goffman, E., *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris : Ed. de Minuit, 1984, 447 p.
- Hardy G., *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*, Erès, Paris : Jeunesse et droit, 2001, 134p.
- Kolakowski, L. (et al). *Normes et déviations : textes des conférences et des entretiens/ organisés par les trente-et-unièmes Rencontres internationales de Genève*, Neuchâtel : Ed. de la Baconnière, 1987, 414 p.
- Wiget Esther, *Travail de recherche exploratoire sur l'aide contrainte aux adolescents : en quoi l'aide sous injonction judiciaire aux adolescents et jeunes adultes influence-t-elle les possibilités et limites de l'intervention socio-éducative, à l'exemple de la Fontanelle ?* Haute école santé-social Valais, Sion, 2006, 137 f.

Site internet :

- Bourgoz, D. « Intervention thérapeutique sous contrainte et processus thérapeutique : diversité des modèles. ». In. Vires. *Site de l'Organisme de traitement et de prévention des violences exercées dans le couple et la famille*. (En ligne). Adresse URL : <http://www.vires.ch/id237.htm> (page consultée le 18 novembre 2006)
- Crozier, M. Friedberg, E. « L'acteur et le système » In Quali Consult.net. *Site de Management par la qualité et l'éthique*, (En ligne). Adresse URL : <http://pagesperso-orange.fr/qualiconsult/crozier.htm> (page consultée le 18 novembre 2006)
- Institut National de la Statistique et des Études Économique. *Site de l'Institut National de la Statistique et des Études Économique* (En ligne). Adresse URL : <http://www.insee.fr> (page consultée le 21 Février 2007)
- « Intériorisation ». In Gestion de la classe en réseau. *Site de l'Université Laval*, (En ligne). Adresse URL : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursqcr/post/postit14.htm> (page consultée le 10 mars 2007)
- Marie-Odile. « Quentin-Débat » In Quentin-Débat Le Café-Débat de St-Quentin en Yvelines (En ligne). Adresse URL: <http://quentinphilo.over-blog.com/article-2023942.html> (page consultée le 18 janvier 2007)

Articles :

- Lecomte, J. *La perception : filtre de la réalité*. Science humaine, 1995, n°49, pp.14-31

- Luisier, B. *Le Valais humanise la prison pour mineurs : les adolescents suisses sont toujours plus nombreux et plus jeunes à commettre des délits graves : en Valais, les autorités concernées inaugurent un concept socio-éducatif fait de rigueur et d'humanité*, Repère social, Genève, N° 71 (novembre 2005), p 2-3
- Peyre Vincent, *Le placement des jeunes délinquants : une histoire recommencée ? éducation, souci, partage, pratiques dispersées*, Informations-sociales, 2001, (93) : 88-92, 94-97, p. 9

Dictionnaire et Encyclopédie :

- Dictionnaire de Psychologie. In *dicopsy.com* (En ligne). Adresse URL : <http://www.dicopsy.com/> (page consultée le 10 mars 2007)
- Office québécois de la langue française. « Le grand dictionnaire terminologique » In *granddictionnaire.com* (En ligne). Adresse URL : <http://www.granddictionnaire.com> (Page consultée le 18 janvier 2007)
- ROBERT, Paul. *Le Petit Robert / Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1995.
- « Wikipedia l'encyclopédie libre » In *Wikipedia.org* (En ligne). Adresse URL : <http://fr.wikipedia.org/> (page consultée le 10 mars 2007)

Brochure :

- *Centre communal pour adolescents (CPA) : Lausanne*, conception et réalisation, OLBIS, 1052 Le Mont-sur-Lausanne 12 p.

Annexe 2

Notice d'information aux éducateurs

Notice d'information aux éducateurs :

ETUDE SUR LES STRATEGIES DES EDUCATEURS FACE AUX ADOLESCENTS DANS UNE SITUATION D'AIDE CONTRAINTE

1. Objectif et description de l'étude.

Etudiante de troisième année à la Haute Ecole Valaisanne à Sion dans le domaine du social, je mène une étude sur les stratégies mises en place par les éducateurs face aux adolescents dans un milieu éducatif fermé. Nous souhaitons vous demander votre avis à ce sujet.

Si vous êtes d'accord de participer à l'étude, je réaliserais un entretien d'une heure environ en votre compagnie à l'endroit qui vous conviendra. Je prendrai contact avec vous par l'intermédiaire du responsable pédagogique. En début d'entretien, je serais disponible afin de répondre à d'éventuelles questions sur l'étude. Durant l'entretien, vos réponses seront enregistrées afin de ne pas déformer vos propos lors de l'analyse des données. Les enregistrements seront détruits au plus tard en hiver 2007. Toutes les informations recueillies durant l'entretien seront traitées de façon confidentielle.

Vous êtes libre d'accepter ou non ma proposition. Au bout d'une semaine environ, vous serez contacté pour connaître votre réponse. Si vous y participez, nous prendrons rendez-vous à cette occasion.

FORMULE DE CONSENTEMENT

Je certifie avoir pris connaissance du document ci-dessus, compris et reçu toutes les informations nécessaires à la réalisation de ce projet.

Toutes les informations découlant de cette recherche resteront confidentielles. Je me réserve le droit de me retirer de l'étude sans aucun préjudice à mon égard.

C'est en toute connaissance de cause et bien informé que je signe.

	NOM	SIGNATURE	DATE
Sujet :	_____	_____	_____
Investigateur :	_____	_____	_____

Annexe 3

Questions des entretiens

Questions des entretiens

Sexe :

Âge :

Durée de travail au sein de l'institution :

Bonjour, j'aimerais tout d'abord vous remercier d'avoir accepté d'être interviewé pour mon travail de recherche. Si vous êtes prêt nous pouvons à présent débiter notre entretien.

1. Pensez-vous qu'il faille avoir des attitudes différentes avec le jeune en fonction de la raison du placement?
2. De manière générale, réagissez-vous différemment si un jeune vous frappe ou s'il vous insulte? Et quelles sont vos réactions dans ces situations ?
3. Quand un jeune manifeste un désaccord sur une règle ou une autre parlez-vous plus souvent

en votre nom ?

au nom de l'institution et de son règlement ?

au nom des autorités de placement ?

Qu'est-ce qui vous fait agir ainsi ?

4. Au sein de l'établissement, vous surprenez un adolescent pour la troisième fois consécutive en possession de drogue. Quelle est votre réaction ?
5. Malgré les médicaments reçus le matin et l'absence de fièvre, un jeune se plaint de maux de tête et ne veut pas aller travailler dans les ateliers. Comment réagissez-vous ?
6. Un adolescent placé dans votre institution refuse souvent de débarrasser la table. Que faites-vous ?
7. Que pensez-vous de la séparation des sexes dans votre institution ? à quoi sert-elle ? Pensez-vous qu'elle devrait s'étendre à toutes les sphères de leur vie ou seulement à certaines ?
8. Un jeune vous dit clairement que les manières à table ne lui paraissent pas importantes à respecter et qu'il mangera comme bon lui semble. Comment allez-vous réagir devant une telle attitude ?
9. Lorsque vous parlez avec un jeune de son comportement inadéquat et qu'un autre jeune vient à son secours pour justifier ce comportement, quelle est votre réaction ?
10. Un adolescent se plie aux règles de l'institution uniquement lorsqu'il désire obtenir quelque chose en retour. Quelle est votre réaction ?
11. Lors de son admission, un jeune refuse d'être fouillé. Que faites-vous ?
12. Un adolescent reste à l'écart du groupe. Il refuse systématiquement de participer aux activités récréatives de groupe que vous organisez. Comment réagissez-vous?

13. Un jeune refuse de parler avec vous durant plusieurs jours. Quelle est votre réaction ?
14. Comment réagissez-vous si un jeune ne trouve pas de travail alors que vous savez qu'il a fait de nombreuses démarches depuis plusieurs semaines dans ce sens ?
15. Quand vous vous occupez de jeunes sous mandat judiciaire, dans quelle mesure pensez-vous disposer d'une marge de manœuvre ? Expliquez-moi en quoi elle consiste ? Si vous ne disposez d'aucune marge de manœuvre, comment le vivez-vous ?
16. Quand un jeune vous donne l'impression qu'il se la coule douce à Valmont, pensez-vous que son passage en institution puisse lui apporter quelque chose ? Si oui, dites-moi comment ? Si non, quelle serait l'attitude idéale pour que ça change ?
17. Que pensez-vous de l'aide contrainte ?

Merci beaucoup pour vos réponses et votre collaboration !!!

Des modifications ont été apportées en cours de réalisation de nos entretiens afin d'approfondir nos recherches.

Questions supplémentaires pour les entretiens 5 à 9 :

1. Pensez-vous qu'à Valmont les attitudes des éducateurs soient différentes que dans d'autres types d'institutions ?
2. Qu'est-ce qui différencie votre centre d'une prison ?
3. Quelles sont les situations où vos réactions sont les plus sévères ?
4. Complément pour la question n°3 : Quand un jeune manifeste un désaccord sur une règle ou une autre comment réagissez-vous ?
5. Complément pour la question n°4 : Au sein de l'établissement, vous surprenez un adolescent pour la première fois en possession de drogue. Quelle est votre réaction ? Si vous le surprenez pour la troisième fois est-ce que votre réaction sera la même ?

Annexe 4

Tableaux synoptiques

N°1 :

Attitudes différentes avec le jeune en fonction de la raison du placement.

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°2 :

Réactions différentes si un jeune utilise de la violence physique ou verbale et les réactions par rapport à ces situations.

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°3.1 :

Réactions face à un jeune manifestant un désaccord sur une règle de l'institution

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
5		
6		
7		
8		
9		

N°3.2 :**Référence lors de transgression**

en son nom ?
au nom de l'institution et de son règlement ?
au nom des autorités de placement ?

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°4.1:

**Réactions face à un adolescent en possession de drogue pour la troisième fois
consécutive au sein de l'établissement.**

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		

N°4.2 :

**Réactions face à un adolescent en possession de drogue au sein de l'établissement:
pour la première fois**

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
5		
6		
7		
8		
9		

N°4.3 :

pour la troisième fois consécutive

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
5		
6		
7		
8		
9		

N°5 :

Réactions face à un adolescent ayant reçu des médicaments le matin, n'ayant pas de fièvre, se plaignant de maux de tête et ne voulant pas aller travailler dans les ateliers.

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°6 :

Réactions face à un adolescent qui refuse souvent de débarrasser la table

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°7 :

La séparation des sexes au sein de l'établissement

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°8 :

Réactions face à un jeune exprimant clairement que les manières à table ne lui paraissent pas importantes à respecter et qu'il mangera comme bon lui semble

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°9 :

Réactions lorsque ceux-ci parlent avec un jeune de son comportement inadéquat et qu'un autre jeune vient à son secours pour justifier ce comportement.

Compatibilités des stratégies avec l'intervention d'un autre jeune.

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°10 :

Réactions face à un adolescent se pliant aux règles de l'institution uniquement lorsque celui-ci désire obtenir quelque chose en retour.

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°11 :**Réactions face à un jeune refusant d'être fouillé lors de son admission**

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°12 :**Réactions face à un adolescent restant à l'écart du groupe et refusant systématiquement de participer aux activités récréatives de groupe organisées**

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°13 :**Réactions face à un jeune refusant de parler avec l'éducateur durant plusieurs jours**

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°14 :

Réactions face à un adolescent ne trouvant pas de travail et sachant que ce dernier a réalisé de nombreuses démarches depuis plusieurs semaines allant dans ce sens

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°15 :

La marge de manœuvre éventuelle qu'ils pensent avoir lorsque ceux-ci s'occupent de jeunes sous mandat judiciaire

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

N°16 :

Les apports d'un séjour, en institution, pour un adolescent donnant l'impression aux éducateurs de se la « couler douce » à Valmont ainsi que les stratégies de ces professionnels dans de telles circonstances

Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

<u>N°17:</u>		
L'aide contrainte		
Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

Tableaux supplémentaires :

<u>N°1 :</u>		
Les attitudes différentes ou non d'un professionnel travaillant à Valmont ou dans d'autres types d'institutions		
Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
5		
6		
7		
8		
9		

<u>N°2 :</u>		
Différence entre Valmont et une prison		
Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
5		
6		
7		
8		
9		

<u>N°3 :</u>		
Les situations ou leurs réactions sont les plus sévères		
Entretien n°	Résumé des résultats :	Analyse des données :
5		
6		
7		
8		
9		